Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570963
Centre d'intérêt: 751

Bourque, Ghislain.

L'école à fictions. 1, Problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction / produit par Ghislain Bourque, Monique Noël-Gaudreault, Florence Blackburn, Lucie Lambert, Sonia Brisson, Marc Roberge. -- Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1985.
xx, 123 p. ; 22 cm. -- (Publications / PPMF-UQAC. Primaire)

Titre de la couv. Bibliogr.: p. 123.

ISBN 2-920593-4

Vedette(s)-secondaire(s): Noël-Gaudreault, Monique * Blackburn, Florence * Lambert, Lucie * Brisson, Sonia * Roberge, Marc * Université du Québec à Chicoutimi. Programme de perfectionnement des maîtres de français

---

Descripteur(s): Ecriture * Lecture * Création littéraire * Production * Pratique pédagogique * Idéologie * Primaire (Niveau)

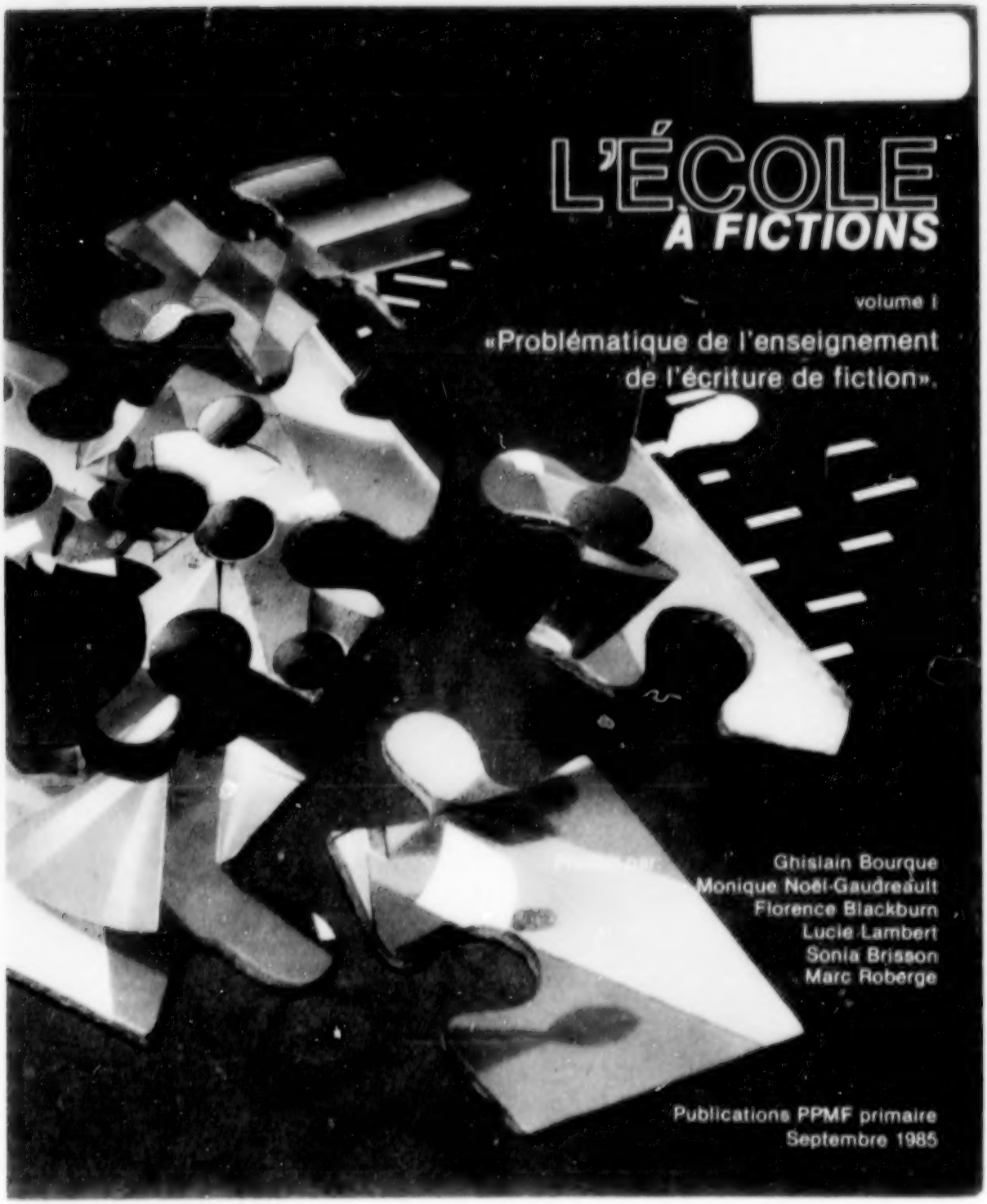
Identificateur(s) de sujet: Fiction * Environnement linguistique

---

Le document pose la problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction. Il relève les conditions théorique, idéologique et pédagogique dans lesquelles l'écriture de fiction a pu et a dû s'enseigner et met en relief les principes qui, pour pallier les multiples déficiences rencontrées dans le quotidien de cet enseignement, ressortissent à une pratique plus intégrale.

Cinq grandes lignes délimitent la matière du document: 1. un diagnostic succinct situe l'empêtrement actuel de l'enseignement de la littérature et aborde les notions d'inspiration et d'érudition; 2. la seconde partie traite des conditions d'accès à la pratique et analyse les conditions d'exercice de la lecture et de l'écriture; 3. le troisième chapitre traite de l'environnement idéologique. L'idéalisme, d'une part, avec la création comme va-tout, et le naturalisme, d'autre part, avec la production comme atout, sont mis en opposition; 4. la quatrième partie traite de l'environnement pédagogique; 5. la dernière partie aborde les matériaux susceptibles de servir de base à une approche matérialiste de l'écriture de fiction.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8570964, 8570965
Financement: Bénéficiaire - UQAC
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF


L'ÉCOLE
À FICTIONS
volume I
«Problématique de l'enseignement
de l'écriture de fiction».
Ghislain Bourque
Monique Noël-Gaudreault
Florence Blackburn
Lucie Lambert
Sonia Brisson
Marc Roberge
Publications PPMF primaire
Septembre 1985

© Publications PPMF-UQAC, 1985
Tous droits réservés

Dépôt légal 3e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920593-37-4

EDUQ 8570963

REMERCIEMENTS

Le présent document est le résultat d'une expérimentation menée pendant près de dix-huit mois dans deux classes de cinquième année de l'école Notre-Dame du Rosaire, à Jonquière. Aussi nous tient-il à coeur d'adresser de chaleureux remerciements à toutes celles et à tous ceux dont l'intervention a permis la réalisation de ce projet. À cet égard, quatre ordres d'intervenants méritent, ici, d'être cités.

En tout premier lieu, il faut souligner les apports de Mme Nicole Gravel et M. Pascal Fortin, respectivement Directrice et Directeur-adjoint de l'école, qui ont bien voulu intégrer, encadrer et assister la recherche dans les structures scolaires. En second lieu, insistant sur les démarches plus particularisées qui caractérisent l'actualisation même de semblable recherche, nous tenons à témoigner du travail remarquable accompli par les deux enseignantes accueillant le projet dans la classe. En effet Mmes Angéline Lavoie et Réjeanne Simard ont, par leur appui, tant critique que pédagogique, permis et la régularité de progression de la recherche, et l'évitement de malentendus divers. En troisième lieu, sont à signaler des compétences identifiées à des consultations diverses. À ce titre, nous tenons à remercier Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer qui, par la pertinence de leurs remarques, ont su instiller au projet une motivation à la fois théorique et pédagogique. Enfin, il ne faudrait pas passer sous silence l'implication des élèves qui, forts d'un intérêt jamais démenti, ont, au premier chef, à la fois légitimé, orienté, et validé la recherche.

C'est donc avec la complicité de toutes ces personnes, ainsi qu'avec celle du Ministère de l'éducation qui, par son volet «Recherche» du Programme de perfectionnement des maîtres de français (PPMF), a permis la présente démarche, qu'a pu, tant didactique que financier, se réaliser ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
0.	INTRODUCTION	XI
1.	UN ANCRAGE À DIAGNOSTIC	3
1.1	L'INSPIRATION	4
1.2	L'ÉRUDITION	7
1.2.1	Fragmenter	8
1.2.2	Réduire	9
1.2.3	Épandre	9
2.	CONDITIONS D'ACCÈS À LA PRATIQUE	15
2.1	CLARIFICATION DES ENJEUX	15
2.2	DISPARITÉS OPÉRATIONNELLES	16
2.2.1	La lecture	19
2.2.1.1	Traduire	19
2.2.1.2	Construire	20
2.2.2	L'écriture	23
2.2.2.1	Entre graphie et écriture	24
2.2.2.1.1	La graphie en tant que pratique latérale	24
2.2.2.1.2	L'écriture en tant que pratique intégrale	26
2.3	SOLIDARITÉ OPÉRATIONNELLE	28
2.3.1	La nécessaire conformation	29
2.3.1.1	La convocation d'une double pratique ...	30
2.3.1.2	Les deux mouvements obligés de cette double pratique	31
2.3.1.3	Les conditions d'exercice pour cette double mobilisation	32
2.3.1.4	Les principes afférents à ces conditions	34
2.3.1.5	Les lois de circulation pour la conduite des opérations	34
2.3.2	L'élémentaire application	35
3.	L'ENVIRONNEMENT IDÉOLOGIQUE	43
3.1	UN PARTI PRIS D'IMAGINATION	43

3.2	CRÉATION ET PRODUCTION	45
3.3	BILAN PROVISOIRE	50
4.	L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE	57
4.1	CONVICTIONS ET CONDITIONS	57
4.1.1	De la création à réaction	57
4.1.2	De la détraction à distraction	60
4.1.3	La distraction comme récupération	62
4.1.3.1	Une localisation d'échange	63
4.1.3.2	Une localisation d'usage	63
4.1.4	De la distraction à la formation	69
4.1.4.1	Une proscription	69
4.1.4.2	Une prescription	71
4.1.4.3	Une inscription	73
5.	UNE STRATÉGIE DE LA PRATIQUE	77
5.1	LA PLACE DE LA THÉORIE DANS L'EXERCICE DE LA FICTION	77
5.1.1	Le négoce spéculatif	77
5.1.1.1	Une contradiction amorcée	78
5.1.1.2	La réalité de l'objet	81
5.1.1.3	Un abordage méthodologique	83
5.2	UNE APPROCHE MATÉRIALISTE	85
5.2.1	La bidimentionnalité	86
5.2.1.1	La dimension idéelle	88
5.2.1.2	La dimension matérielle	90
5.2.2	Contraintes et consignes	93
5.2.2.1	Une écriture à contraintes	94
5.2.2.2	De la contrainte à la consigne	97
5.2.3	Texte et surdétermination	102
5.2.3.1	Textualité	103
5.2.3.2	Surdétermination	107
6.	CONCLUSION	113
6.1	LE REDRESSEMENT POÉTIQUE	115
7.	BIBLIOGRAPHIE	121

INTRODUCTION

L'objet du présent travail touche un domaine qui, soit à cause d'insconstances méthodologiques, soit à cause de vacances théoriques, ne fut que rarement attaqué de front. Son caractère fuligineux a toujours placé dans l'embarras ceux de ses spécialiste (psycho-pédagogues en tête) qui lui ont, contre tout discernement matériel, supposé un statut et une fonction sociales.

L'*«écriture de fiction»*, en effet, a de tout temps servi d'exécutoire à nombre d'élucubrations. De la psychologie à la sociologie, en passant par la philosophie, elle a dû composer avec des orientations déjà fort loin de ses matériaux conducteurs. À telle enseigne que la langue y fut en maintes occurrences considérée comme quantité négligeable.

Pourtant, ce que nous enseigne la pratique (et surtour celle liée à l'enseignement) semble faire valoir tout autre chose.

Si l'acte d'écrire n'éveille pas dans son rapport au monde de trop grande perturbation - ne lui reconnaît-on pas à la fois les effets de *«transparence»* à l'endroit des faits et des choses, et de *«coïncidence»* pour leur immédiate compréhension? - il est remarquable que, sitôt le terme *«fiction»* accolé à celui d'*«écrire»*, tout un univers arrive à basculer et, à ainsi céder la place à un autre, déjà plus spécifique, bien que beaucoup moins catégoriquement délimité.

De fait, prenant appui sur une logique ayant pour mandat de faire circuler l'information, l'acte d'*«écrire»* suppose une habileté d'exposition susceptible de clarifier, expliquer, disserter, inciter, argumenter, décrire, négocier, etc., le

propos pour l'occasion primé. Et ce, en regard d'une dimension langagière accréditant un circuit des plus exhaustif, soit: la communication.

Alors que, dans les registres d'une logique autre, l'*«acte d'écrire de la fiction»* convoque des opérations, habilite des dimensions fort distinctes de celles que l'écriture, pour son usage à la fois le plus quotidien et le plus normé, réquisitionne. Et c'est ce qui dérange. Et c'est ce qui n'a pas toujours été très bien compris. Si bien que souvent, dans le but louable de réhabiliter pour sa plus grande compréhension *«l'écriture de fiction»*, on a cru bon de se tourner vers deux procédures adverses; l'une, liée aux multiples *«tests psychologiques»*, faisant de l'*«écriture de fiction»* un terrain de chasse propice pour la capture tant des *«quotients intellectuels»*, que des *«déviations affectives»* du scripteur; l'autre, celle liée à des *«recettes d'auteur»*, dont le legs de mémoires divers, inévitablement, verse du côté d'une trop complaisante *«personnalisation du travail»*.

Mais ces efforts, on s'en doute, n'ont fait que creuser un fossé qui a eu la pernicieuse fonction de tenir à distance et la langue de travail et le travail de la langue. Or, à vouloir non seulement *«parler»* d'*«écriture de fiction»*, mais aussi à insister pour en *«faire»*, certains correctifs méritent, en matière de langage de même que d'investissement personnel, d'être apportés. De ces correctifs dirons-nous qui sont organiques à

cette *«logique autre»* (1) dont nous avons motivé l'apparition. Dès lors, dans la débâcle sanctionnée par l'ensemble, il nous faut penser un abordage systématique.

Ce qui explique ici la nécessité d'une réhabilitation fonctionnelle. Inévitablement, il en passe par une délimitation plus affirmée de l'*«écriture de fiction»*. Et pour cela, un détour du côté des travaux de Jean Ricardou paraît nécessaire.

> «Par *«écriture»* je désigne le procès au cours duquel, jusqu'au texte, s'accroît l'organisation d'un écrit, et, par *«texte»*, un écrit dont les agencements outrepassent les communes catégories de la langue.» (2)

Simple et directe, cette double définition autorise l'ouverture d'un programme langagier spécifique. Marquée par les raisons d'*«accroître l'organisation d'un écrit»* et d'*«outrepasser les communes catégories de la langue»*, elle instille une base à compter de laquelle l'*«écriture de fiction»* peut à

---

(1) Qu'il suffise de mentionner que cette «logique autre», au plus près, relève d'une non conformation à un univers imposé. Et qu'à ce titre elle accrédite une manière de «fantastique scriptuel», soit ce lieu selon lequel, par et avec le langage, se réalise la construction d'un univers imaginé. Nous aurons plus d'une fois l'occasion d'en rediscuter.

(2) Ricardou Jean, «Le texte survit à l'excité», Texte no 2, Toronto, 1983.

la fois se penser et se pratiquer. Il n'y a d'ailleurs qu'à examiner ces précisions de nature pour se convaincre de la pertinence, ainsi que de l'urgence d'une efficace définition du phénomène en cause. Aussi, retiendra-t-on avec plus d'intérêt les traits distinctifs suivants:

- par le fait d'*«accroître l'organisation d'un écrit»*, se donne à penser que le scripteur, engageant des mesures régulées, exploite avec effervescence les matériaux langagiers disponibles. Entre les lettres, les mots, les phrases, il provoque des rencontres, multiplie les rapports;

- par cet autre fait qui est d'*«outrepasser les communes catégories de la langue»*, se prête à croire que le scripteur, convoquant des dispositions programmées, explore avec indécence les divers types de discours couramment investis par la langue. De l'un à l'autre, il en excède les limites et en traverse les catégories.

Soit ici deux précisions qui sont de nature à mieux orienter l'acte même d'écrire, et à ainsi faire comprendre certains des attributs de fonction qui, en regard des autres catégories de la langue, particularisent l'*«écriture de fiction»*. À cet effet, il paraît - pour qui veut enseigner, mais aussi pour qui veut pratiquer - indispensable de signaler trois de ces attributs la caractérisant au plus près:

1- Le déplacement: c'est cet attribut selon lequel l'*«écriture de fiction»* peut détourner

un type de discours de son cadre habituel d'intervention, et ainsi en permettre à la fois une nouvelle préhension et une singulière compréhension. En cette circonstance, on le remarquera, ce sont les entours du dit discours étranger qui d'une certaine manière en font basculer l'intelligence.

2- Le décloisonnement: c'est cet attribut selon lequel l'*«écriture de fiction»* réalise un éclatement des frontières convenues entres les types de discours, provoquant par là même une circulation plus perméable des matériaux en cause. Sous cette détermination, on le constatera, opéreront, insolites, les innovations langagières les plus hardies.

3- Le recouvrement: c'est cet attribut selon lequel l'*«écriture de fiction»* à la fois intègre et transgresse les mécanismes à l'usage chez les autres catégories de discours. Suivant cette occurrence, on l'observera, interviendront l'une par l'autre catégorie(s), les enrichissements les plus diversifiés.

Voilà qui prête à l'expression d'un nouvel entendement. Et, bien sûr, à la propagation de motifs directement associées à la pratique d'*«écriture de fiction»*. Puisque, compte tenu des spécifications ici évoquées, et ce tant du côté de la nature que des attributs de l'*«écriture de fiction»*, une thèse sera dès lors soutenue. Elle se résume à ceci:

Lieu de motivation et d'évolution par excellence de la langue, l'*«écriture de fiction»* sera cette aventure langagière au sein de laquelle se travaillent des aménagements

singuliers, et où, par explorations calculées, se conquièrent tant des plages nouvelles de connaissances, que des déploiements nouveaux d'habiletés. Aussi, immanquablement, ce sont toutes les catégories de la langue qui, parce qu'autrement éprouvées, s'en trouveront renforcées.

C'est ici qu'intervient l'engagement du présent travail. Pour clarifier les enjeux, nous parlerons donc d'une approche de l'*«écriture de fiction»*, de son apprentissage, de son enseignement, répartie en trois temps distincts. Cherchant par là à assurer pour une matière peu, pour ne pas dire pas encadrée, une manière de progression, et aussi de régulation dans la démarche.

Le premier temps (que résume ce premier document) met en relief des considérations d'ordres théorique, idéologique et pédagogique. Alors que les deuxième et troisième temps (distribués dans deux autres documents) visent des orientations concernant, selon deux approches complémentaires, la pratique. Avec l'une, il s'agira de déterminer les *«principes de production du texte de fiction»*, et ceux *«d'amélioration»*, avec l'autre.

Remettant à plus tard la présentation des deux derniers documents, livrons les cinq grandes lignes qui délimitent la matière du premier:

1- Un succint diagnostic: ce chapitre verra à situer l'empêtrement général dans lequel l'enseignement de la littérature involue. Avec insistance ici les

manoeuvres d'*«inspiration»* et d'*«érudition»* seront décriées. Ce qui devra permettre l'émergence ainsi que l'engendrement de besoins nouveaux.

2- Des conditions d'accès à la pratique: où seront analysées, tant dans leur disparité que dans leur solidarité opérationnelles, les conditions d'exercice de deux activités fondamentales: la lecture et l'écriture. Cela pour clarifier les enjeux, mais aussi pour y instiller quelque méthodologie.

3- L'environnement idéologique: avec comme toile de fonds une prise de parti, ce troisième chapitre traitera du cadre de pensée habilitant la pratique. Pour la cause une confrontation de concepts, mais aussi de systèmes, circonscrira deux grandes tendances idéologiques: l'idéalisme d'une part, avec la *«création»* comme va-tout, et le matérialisme d'autre part, avec la *«production»* comme atout.

4- L'environnement pédagogique: sous bannière de *«distraction»* d'abord, et de *«formation»* ensuite, nous verrons ici le lieu d'inscription d'un certain savoir, ainsi que les conditions propices à sa décente circulation.

5- Une stratégie de la pratique: avec en périphérie un discernement d'ordre théorique, ce chapitre livrera les matériaux susceptibles de servir de base à

une approche matérialiste de l'*«écriture de fiction»*.

Voilà qui devrait éclairer le lecteur sur l'orientation prise dès le premier document. Pour sûr on aura remarqué sa dimension nettement critique (compte tenu qu'à l'endroit des deux autres documents un accent plus technique sera accordé). Cela se comprend sans peine. *«Enseigner l'écriture de fiction»* ne se fait pas tout d'un coup, selon les ébats inspirés d'une euphorique vocation. Plutôt, localisé dans les registres de la *«poétique»*, cela doit accueillir un début de rationalisation.

À dessein des risques seront pris. Ce sont ceux liés à un engagement tant théorique que pratique. Espérons qu'ils sauront autant susciter la réflexion que motiver l'action. Et que, pour la bonne cause, ils offriront aux maîtres comme aux apprentis le matériel indispensable à une réelle démarche d'enseignement comme d'apprentissage (Pour éviter les méprises, spécifions qu'enseignement et apprentissage, sans être en position d'adversité, ne renvoient pas au même cadre d'intervention. Puisque l'un, l'enseignement, détermine l'action d'un maître sur un élève, alors que l'autre l'apprentissage, marque un processus d'acquisition dans lequel s'inscrit un sujet.

Cela pour signaler que si l'enseignement semble toujours organisé, l'apprentissage, par contre, peut soit être orienté, soit conserver un caractère sauvage).

1. UN ANCRAGE À DIAGNOSTIC

Parler de la littérature à l'école, c'est tout de suite avouer une manière de complexe: celui d'un enseignement plus ou moins précis, dont la démarche confond la matière avec les états d'âme.

Bien que ce diagnostic déplaise, il n'y a cependant pas à s'en étonner. Plus loquace que vivace, la littérature, son enseignement surtout, a, au cours des années, perdu de son lustre et de sa rigueur. Si bien, qu'avec l'avènement de sciences nouvelles (informatique entre autres), elle a pris, faisant de sa circulation une affaire de *«manières»* (où seule une expressivité chargée force, par effronterie, l'accession au texte) plutôt que de *«matières»*, (où une élaboration motivée fonderait, par la production de textes), peu à peu, le chemin de la distraction... De fait, traduisant en mondanités ce qu'elle oubliait d'édifier en science, elle n'a pas su se doter d'avenues spécifiques de travail.

Résultat: une démotivation puis, plus perceptible, une désaffection de la part des élèves comme des étudiants...

Aussi, à cet égard, diverses constatations affleurent. Simple mais révélatrice, la trajectoire empruntée dès les tout premiers enseignements propose une série d'écueils plus ou moins propices à l'apprentissage. En effet, comment ne pas remarquer qu'encore l'on aborde la littérature tantôt sous couvert d'érudition, tantôt sous bannière d'inspiration? Et que, sous couvert de rapports individualisés, on en réserve l'adhésion à ceux et celles d'entre qui ont hérité d'un don ou d'un talent très personnel!

Bien sûr l'on dira que ce constat reste pour le moins réducteur... et que l'enseignement de la littérature arrive, en certains circonstances, à se démarquer des effets racoleurs qui lui forgent sa réputation. Mais cela, pour être vrai, demeure à un niveau si localisé que ça ne rejaillit en rien sur une approche un tant soit peu systématique.

Plusieurs d'entre les enseignants le signaleront: enseigner la littérature provoque, plus souvent qu'autrement, un embarras. N'en reconnaissant que peu de matériaux spécifiques à son enseignement, non plus que d'opérations identifiées à sa pratique, ils ne savent où ni comment l'enseigner. Ce faisant, ils ne peuvent que prêter flanc à des abordages filtrés de bonnes intentions, mais - et c'est le moins qu'on puisse dire - démunis d'attentions.

En fait, par retour à ce qui déjà fut avancé, deux axes majeurs balisent l'enseignement quotidien de la littérature: c'est l'inspiration d'une part, et l'érudition de l'autre. De là bien sûr l'inévitable embarras de ceux qui ont pour tâche d'assurer cet enseignement!

Alors voyons, coup par coup, comment ces deux axes se comportent. Ou mieux: ce que ces deux concepts recouvrent:

1.1 L'INSPIRATION: c'est une notion connue dont le sens premier renvoie du côté de la mystique. Sorte de *«souffle créateur qui anime les écrivains»*, l'inspiration sert souvent de caution à ce que l'on pourrait appeler le talent ou le génie de l'auteur. Ce sera d'ailleurs souvent ce par quoi et ce au nom de quoi tel ou tel écrivain accède à la postérité.

Mais, de manière plus catégorique, il faut savoir que par-delà l'anecdote personnelle, l'inspiration représente d'abord et surtout la pièce maîtresse de tout un système d'enseignement cherchant à dissimuler (voire effacer) le travail de celui qui écrit. En effet, ce que l'inspiration provoque dans le quotidien de l'enseignement, c'est le pur et simple dérapage d'une pratique susceptible d'être décrite et analysée, vers une pratique complaisante et personnalisée. C'est-à-dire encore, pour mieux cerner la situation: que l'inspiration est une manoeuvre pédagogique servant à occulter le travail matériel des mots, à masquer le fonctionnement du texte, pour mieux sanctionner une personnalité. Ici, on l'aura compris, sur ce terrain, pédagogie et démagogie ont la fâcheuse tendance à vouloir se rejoindre.

En cette circonstance, la conduite d'enseignement repose moins sur des connaissances à acquérir ou des habiletés à développer, que sur des impressions à cultiver. Aussi ne sera-t-il pas rare de voir l'inspiration de l'auteur s'accompagner d'une batterie d'ingrédients pouvant, en cours d'enseignement, lui porter caution. Ainsi parmi les formules les plus courantes,(3) nous retrouverons, dans le travail d'explication de l'oeuvre, les arguments suivants:

- oeuvre d'une très grande originalité;

---

(3) *Formules renvoyant à une sorte de paralogisme où semble écartée toute possibilité d'explication matérielle du travail produit, ou du travail en cours de production.*

- personnages d'une grandeur d'âme incommensurable;
- un auteur dont l'hypersensibilité...
- etc...

C'est-à-dire tout argument pouvant au plus près caractériser la personne qui écrit sans pour autant devoir toucher ce qui est écrit. C'est-à-dire encore: de cette sorte d'argument pouvant sacraliser la personne et occulter le texte.

Cet obscurantisme consenti, on le voit, permet deux manoeuvres néfastes à l'apprentissage:

- celle voulant que l'oeuvre renvoie à une compétence difficile à circonscrire et, consécutivement, impossible à atteindre;

- celle postulant que pour créer il faut, d'une certaine manière, participer d'un état second: être ni plus ni moins qu'un mutant.

On l'aura remarqué, sous couvert d'inspiration, on assiste ici à une caractérisation outrancière, où la matérialité du texte cède la place à l'intimité de la personne. Dans l'attente d'un mouvement magique, celui qui écrit (en l'occurrence l'auteur) se voit tributaire d'un état de grâces. Aussi, n'est-il pas question d'étaler des pièces ayant pour objet de compromettre la manoeuvre. Ici, sans brouillon ni plans de travail obligés, un acte de foi s'impose. Pour celui qui lit - c'est-à-dire pour celui qui veut apprendre - tout arrive d'un coup, sans pour autant avoir été intégré à une quelconque démarche de production.

Dès lors, chacun et chacune l'auront compris, il apparaît difficile, tant les auteurs sont imbus, tant les matériaux sont diffus, de prévoir une intervention qui favorise la formation. Puisque Là même, tout au plus favorise-t-on l'habitude à envisager la littérature comme lieu où se développent des stratégies d'évitement. C'est-à-dire comme lieu où, pour ne pas avoir à expliquer ce qui se passe dans le texte, on préfère passer à une manoeuvre d'édification de la notion d'auteur.

1.2 L'ÉRUDITION: logée dans les registres de l'enseignement, l'érudition figure ici le deuxième axe selon lequel la littérature détermine sa propagation. Identifiée en tant que savoir fondé sur l'étude de sources historiques, de documents, de textes, elle a permis des conquêtes cognitives où la mémoire seule s'est trouvée mise à contribution. C'est là le symptôme d'une mécanique de formation susceptible d'accueillir plus d'une critique. En effet, cantonner l'apprentissage de la littérature dans sa seule dimension érudite c'est opérer, sous couvert d'historicité, un balayage où la mémoire se trouve favorisée de manière outrancière. Pour caricaturer, disons que c'est une façon de cautionner certain penchant pervers développé dans le courant des siècles passés, soit: la *«littérature de salon»*. C'est-à-dire cette littérature qui, par une accentuation démesurée de la *«causerie»*, convoquait, au moyen d'anecdotes historiques ou personnelles, une parole susceptible d'épater la galerie.

Bien sûr, il n'y a pas à croire que les institutions actuelles d'enseignement, qu'elles soient scolaires, collégiales ou universitaires, reproduisent de manière intégrale ce fonctionnement... Seulement il y a gros à parier qu'elles s'en

inspirent largement. Car si la causerie n'est pas, en situation de cours, l'affaire de plusieurs (le maître seul la monopolise), la mémoire par contre finit à l'usage par se cristalliser en *«mesure étalon»*. Et c'est de cette mesure justement que souffre l'enseignement de la littérature.

Pourquoi? - Et bien, parce qu'elle entrave une saisie critique et analytique des matériaux en jeu...

Et comment? - En focalisant l'intérêt d'un tel apprentissage sur la capacité à simplement répéter (redire) correctement ce qui a eu lieu, à reproduire ce qui fut écrit...

Ces manoeuvres, on le sent, ne vont pas sans déploiement stratégique. Car ici cette favorisation à outrance va entraîner dans la manière d'enseigner la littérature un traitement particulier de ses matériaux. Pour dominer en effet, il faut savoir manoeuvrer! Voyons donc comment se distribue l'essentiel de ces manoeuvres.

1.2.1 Fragmenter: il est une stratégie qui, politiquement comme militairement, s'est toujours avérée rentable. Elle se résume à ceci: *«diviser pour régner!»*.

Cette stratégie, on peut en clair la voir fonctionner sur terrain littéraire. Plus précisément, elle se reconnaît à l'utilisation effrénée d'un procédé de lecture: la citation. Soit ici cette manoeuvre visant à extraire du texte un ou plusieurs fragments, de manière à produire une exhibition.

En cette circonstance, toujours, la citation n'a pas pour objectif d'expliquer le texte (démontrer son mode d'élaboration, présenter son fonctionnement), mais bien plutôt de le cristalliser (sorte de momification où pour s'expliquer, le texte ne fait que se redire). Loin d'être à l'emploi d'un travail producteur, la citation se confine à un rôle de répétiteur.(4)

1.2.2 Réduire: contiguë à la première, cette seconde manoeuvre vient accentuer le processus déjà enclenché. En la circonstance, le travail de réduction opère comme ceci: focaliser l'intérêt, sur quelques passages du texte de manière à laisser croire que le texte entier se résume à ces seuls extraits.

Ce qui ne demeure pas sans provoquer d'effets retors. Puisqu'ici, en concentrant tout l'intérêt sur le fragment prélevé (souvent de manière arbitraire), l'on va tout simplement sacrifier les entours dudit fragment. Avec pour résultat que, dégagé de son contexte, l'extrait envisagé perd une large part de sa signification. En fait, il perd toute sa mise en situation textuelle.

1.2.3 Épandre: où il s'agira, dans un tiers temps, de traduire la manoeuvre en manie. Dès lors, plus rien ne semble pouvoir freiner l'aventure. C'est-à-dire que multipliant les fragments, et donc générant de la citation, on extensionnera la stratégie. Ici la division opérée dans le ou les

---

(4) *Productrice, elle générerait de l'histoire. Alors que, répétitrice, elle ne fait que copier l'histoire.*

textes autorisera un abordage encore plus caractérisé.

Ã savoir: partant de citations mémorisées, il suffit d'engager une explication différée du texte. En la circonstance, cela se traduira par la prise en charge d'une citation par une autre citation (qu'elle soit d'un même texte ou d'un autre) sans pour cela qu'une explication matérielle n'intervienne. Seul ici le plaisir à localiser un fragment suffit.

Ainsi, sans avoir à se compromettre, on réussit, au moyen d'un autre texte, à faire parler le texte-cible. Puisque, de citation en citation, on montre du doigt le texte, sans même devoir y toucher.

Ces trois manoeuvres, fragmentation, réduction, puis épandage, participent à un même résultat: la paraphrase. Axées en effet sur la pure et simple répétition du texte, elles s'affairent à exposer dans les mêmes mots (ce qui est paraphrastique au tout premier degré) certaines composantes du texte.

Ces manoeuvres, qui consistent, non pas à mettre en rapport les fragments mémorisés (ce qui serait l'enjeu d'un travail beaucoup plus ambitieux), mais à les isoler, auront pour effet d'immuniser l'érudit (qu'il soit professeur ou simple lecteur) et, à distance, de le faire claironner.

Contrairement à la stratégie d'inspiration, celle d'érudition n'a pas pour effet de sanctifier l'auteur. Bien plutôt, elle reporte son ascendant sur

le lecteur qui, en manipulant les citations, vient faire autorité sur le texte. Ce que l'on remarque cependant, c'est qu'ici les connaissances acquises restent cloisonnées, c'est-à-dire d'ordre statique (sans rapport entre elles): et que les habiletés requises demeurent calquées, c'est-à-dire de l'ordre de la redite.

Dès lors, l'on comprendra que ce lecteur ne se donnera pas comme mandat, par un autre discours, de refaire le texte - et d'en expliquer son fonctionnement -, mais plutôt, par le même, de le redire - et aussi, bien sûr, de le réduire!

Comme ce fut le cas pour la stratégie d'inspiration, il faut supposer que celle d'érudition propose des aménagements pour le moins néfastes à l'apprentissage. Puisque ainsi comprise, elle risque de provoquer chez les apprentis une triple illusion:

a) illusion de connaissance: où, avec la mémoire comme mode privilégié d'approche, l'on confond deux opérations distinctes: connaître et citer. Faisant de la seconde un moyen de recouvrer et de récupérer la première;

b) illusion de propriété: selon laquelle, par réductions calculées, l'on s'approprie un travail en maîtrisant la moindre fraction des informations dispensées;

c) illusion de performance: par laquelle, à simplement répéter des fragments issus d'un texte, l'on prétend à la fois maîtriser et expliquer ce même texte...

Donc trois illusions qui, on le voit, partagent un même objectif: l'évitement d'un travail spécifique au profit d'une autorité claironnée...

De l'intimisme cautionné par l'inspiration, on est tombé dans les mondanités de l'érudition. Faisant qu'à l'illumination de base vienne se greffer la causerie d'usage.

On l'aura deviné, ce diagnostic laisse, dans l'enseignement, peu de place à la pratique. C'est que la trajectoire empruntée empêche de signaler des matériaux spécifiques. De la littérature en effet on ne retient qu'un certain nombre de traits particulièrement propices et à l'exhibition (via l'érudition) et à la contemplation (via l'inspiration).

Sans action identifiée, ni explication contrôlée, la littérature ne bénéficie pour son enseignement que de la seule *«relation de complaisance»* qu'arrive à imposer un professeur à son auditoire... Aussi, dans cette négociation dépourvue d'analyse comme de critique, n'est-il pas surprenant de voir cette science (la littérature) perdre ou céder l'essentiel de son objet. C'est une déperdition, on s'en doute, qui finit par être autant qualitative que quantitative.

FIN

2. CONDITIONS D'ACCÈS A LA PRATIQUE

Convenons-en, avec la mise en place de ces deux stratégies d'évitement (inspiration d'une part et érudition de l'autre), on obtient pour la littérature un exercice qui n'est pas une pratique. C'est-à-dire un enseignement où la spécificité littéraire - et consécutivement toute la matérialité textuelle - n'est pas en jeu. Car, même si, ça et là, diverses interventions rencontrent un abordage plus matériel, c'est toujours sous le coup de parasitages indus que cet abordage s'effectue.

Dès lors, en regard de l'enseignement, une clarification des enjeux s'impose. La déperdition chronique avec laquelle la littérature doit composer exige qu'un redressement s'envisage. Les voies d'évitement mises en place font, parce que non concurrentielles - ni techniquement, ni scientifiquement -, courir la littérature à sa perte. Et pour cause, car elles ne permettent pas de discernement suffisamment objectif pour circonscrire et relancer l'objet littéraire.

Voilà pourquoi il devient urgent d'opérer un redressement à compter duquel la littérature offrira pour sa plus immédiate connaissance de nouvelles bases de travail.

2.1 CLARIFICATION DES ENJEUX.

Il s'agit désormais de camper le terrain sur lequel la littérature devra évoluer. Pour cela il faut élaborer au moins une alternative. En la circonstance, nous avancerons le positionnement polémique suivant:

a) ou bien l'on préconise une stratégie d'*«évitement»*. Et alors on se contente d'une littérature commandant des attitudes à la fois béates et contemplatives; où à tour de rôle *«histoire»* et *«auteur»* viennent servir de planque; où tantôt on s'alimente d'anecdotes mondaines, tantôt de sensibleries;

b) ou bien l'on opte pour une stratégie d'*«affrontement»*. Dans ce cas, on privilégie une littérature exigeant des attitudes analytiques et critiques; où à tour de rôle *«lecture»* et *«écriture»* viennent ventiler le texte; où tantôt on engage des matériaux, tantôt des opérations.

Au choix, il semble qu'une orientation à la faveur de la stratégie d'affrontement mérite ici d'être adoptée. Telle que présentée, c'est la seule qui offre des garanties d'activation et de dynamisation de la littérature. Privilégiant et une reconnaissance et une connaissance de matériaux de base, ainsi que des opérations minimales, la stratégie d'affrontement permet - contrairement à celle d'évitement - de prendre la mesure d'un rapport de force textuel. Là, en effet, par les pratiques intersectées de lecture et d'écriture, une négociation et une réflexion permanentes viennent se greffer au texte.

2.2 DISPARITÉS OPÉRATIONNELLES

Il arrive que l'on parvienne à lire tout en oubliant qu'il nous faille écrire... De même, qu'il nous arrive d'écrire en omettant de lire... C'est que pour ces deux pratiques, tout semble se

passer de telle manière que plus l'on se consacre à l'une moins l'on affecte l'autre. Chronique, cette situation prévaut très largement dans le milieu enseignant.

En effet, il suffit d'aller vérifier au bout de la chaîne - c'est-à-dire à la sortie universitaire - pour constater qu'à cet endroit particulier, celui ou celle qui aura fait des études littéraires, n'aura pu ou n'aura dû développer une compétence égale et en lecture et en écriture. Plus souvent qu'autrement, l'on remarquera une excroissance lecturiale simultanément à l'expression d'une atrophie scripturale. Il faut croire, qu'au fur et à mesure de sa formation littéraire, l'apprenti(e) aura vu toujours un peu plus se creuser un écart entre ces deux pratiques de base. Et que, dans le quotidien d'une formation rarement repensée, l'isolement partagé de l'une et l'autre pratiques a fini par s'institutionnaliser. Et à devenir habituel.

Ce cloisonnement, pour pénalisant qu'il soit au niveau de l'écriture, n'en demeure pas moins désavantageux pour la pratique de lecture. Puisque dans l'affirmation de cette dernière, la rareté des contacts avec le matériau scripturel empêche de bien saisir l'ensemble des connaissances et des habiletés que l'activité de lecture peut et doit convoquer. Résultat: à distance respectable d'une pratique soucieuse de son développement matériel, a vite fait de s'officialiser une lecture qui, au fur et à mesure de son enseignement, atténue la part de risque à prendre et à courir pour son développement. Isolée de l'écriture, la lecture s'empresse de reporter son isolement sur l'orientation et la discrimination qu'elle doit favoriser. En effet, fonctionnant un

peu beaucoup par exclusion, elle parera au plus pressé. Ignorante des multiples ramifications textuelles prises en cours d'écriture, elle s'arrêtera aux seules affectations de sens clairement signifiées au sein du texte. Laissant ainsi pour compte (et dans l'ombre) toute la dimension de l'écriture qui prend appui sur la plus évidente matérialité.

On l'aura compris, l'activité de lecture mérite, pour sa saine relance, un appui à la fois plus soutenu et plus nuancé de la part de l'écriture. Au sens où, de l'une à l'autre activité, une motivation de même qu'un rendement fonctionnel arrivent à lier de manière organique des pratiques qui jusqu'ici ont péché par excès d'isolement. Car, faut-il dès à présent le signaler, ce qui prévaut de manière dramatique pour la lecture, vaut d'une manière tragique pour l'écriture.

Aussi, devient-il urgent de penser un enseignement littéraire qui, plutôt que de favoriser une stratégie d'isolement entre ces deux pratiques de base, saura multiplier les intersections et les alimentations réciproques. C'est-à-dire ici une littérature qui, en principe et en fait, n'arriverait ni à penser ni à dispenser son enseignement en marge des deux postulats suivants:

- pas de lecture sans écriture!
- pas d'écriture sans lecture!

Mais avant d'aller trop loin dans les énoncés de principe, il serait plus prudent - et aussi plus efficace - de cerner ce que recouvre chacune des pratiques signalées, tant aux niveaux conceptuel qu'opérationnel. À tour de rôle voyons ce qu'offrent, sur le plan descriptif, la lecture d'une part, et l'écriture d'autre part.

2.2.1 La lecture

On reconnaît à l'activité de lecture deux penchants adverses. L'un où lire se résume à une activité de traduction; l'autre où lire renvoie à une activité de construction.

En fait ces deux penchants ont du mal à s'ignorer l'un l'autre, puisque peu de lectures constructrices peuvent se passer de traduction; de même que peu de lectures traductrices peuvent se passer de construction. Seulement, à regarder d'assez près la pratique courante de lecture, on remarque que l'accent traducteur accordé à sa démarche semble si imposant qu'au bout de la ligne il reste peu de place pour une vocation de construction.

Voyons de façon plus détaillée comment tout cela se départage.

2.2.1.1 Traduire: selon cette première orientation, il s'agit de considérer la lecture comme un processus de reconnaissance et des lettres et de leur regroupement. Notons ici que cette reconnaissance se fait toujours dans le sens du décodage. C'est-à-dire dans le sens de l'opération consistant à reconnaître les éléments symboliques constitutifs du message. En cette circonstance, on remarquera que l'activité de lecture se limite à la simple traduction du signifié (sens) du message. Et ce, au détriment bien souvent de la forme même du message. Aussi, plus souvent qu'autrement, avons-nous affaire à un exercice de répétition, c'est-à-dire un exercice où entre en jeu une absorption au premier niveau des effets de la langue, sans apport aucun ni du côté critique ni du côté analytique.

En effet, celui ou celle qui, dans sa langue, par sa lecture traduit, s'engage à simplement répéter un aspect (une face) de cette langue. Avec pour résultat que tout ce qui compose un jeu avec le code se trouve délaissé, voire ignoré.

Afin de bien illustrer l'opération de traduction, nous prendrons pour exemple le lieu privilégié de son affirmation: *«la lecture en diagonale»*.

Ayant institué la rapidité comme critère d'excellence, la lecture-traduction (ou de reconnaissance) en est progressivement venue à éliminer de son champ de vision tout ce qui entravait la récupération immédiate du code. Cette élimination venant par contrecoup désigner tout ce qui dans le texte pouvait faire l'objet d'une élection. Dès lors atrophiée, la lecture n'a dû et n'a pu que se satisfaire d'une situation de pure consommation, à savoir: reconnaître ce que le texte a voulu dire (son message)... et encore, dans les registres de ce qui a déjà été dit! (sa répétition).

Voilà qui autorise à signaler que dans le cadre d'une activité de lecture axée sur la traduction, trois opérations viennent caractériser la démarche:

- la reconnaissance
- la répétition
- la consommation

2.2.1.2 Construire: selon cette seconde orientation, il s'agit de considérer la lecture comme un processus de *«connaissance»* dont le propre est à la fois d'éprouver et d'expérimenter les possibilités de la langue. Selon cette optique, il ne s'agit plus de se limiter à un simple recouvrement de la lecture par le code. Plutôt, il faut investir le

code de telle manière qu'une activité de scrutation comme de déchiffrement s'exerce, et ce tant au niveau du sens qu'à celui de la forme.

En cette circonstance, on remarquera que la lecture engage, envers le code, un processus de construction dont le propre n'est pas de répéter ce qui d'emblée est établi, mais d'exploiter ce qui d'entrée est dans l'oubli.

À ce titre, la lecture commande chez celui ou celle qui s'y applique, des modalités d'implication déjà plus concertées. Pour ce faire, il faut se rendre disponible au jeu langagier. C'est-à-dire non pas simplement tirer de la langue une immédiate uniformité de sens, mais plutôt investir ce qui, sans assujettissement aucun, témoigne de sa relative diversité. En effet, pour qui veut faire acte de connaissance, il y a à convenir que la langue - et nous pourrions tout aussi bien dire le texte - ne se présente pas toujours par le même bout... Et que c'est dans cette disponibilité à saisir l'angle ou l'aspect éployé par cette dernière que se vérifie la capacité de construction du lecteur.

Car si nous pouvons, en domaine de lecture-construction, mettre en évidence des attributs spécifiques à son fonctionnement, ce n'est pas sans, simultanément, jouer d'opposition avec les opérations imparties à la lecture-traduction.

Lecture-traduction	Lecture-construction
. reconnaître: identifier un fait déjà codé, et s'y conformer...	connaître: éprouver et exploiter des avenues non encore imparties au code... ou encore peu valorisées...
. répéter: redire machinalement ce que le texte offre, en l'uniformisant, en matière de sens (effet paraphrastique dans la lecture...	scruter: opérer sur le texte une démarche critique et analytique, de manière à provoquer plus d'une orientation de lecture...
. consommer: absorber passivement la présentation d'éléments déjà convenus par le code (avec l'uniformité comme critère exclusif).	produire: participer activement à l'élaboration de rapports nouveaux entre les éléments du code (avec ici la pluralité comme garantie).

Ce qui suppose que deux compétences distinctes - voire contradictoires - arrivent ici à se forger:

- l'une faisant de la lecture en diagonale son label de commerce; où un succint balayage de sens doit se plier à un contrat de rapidité dans l'exécution.

  Sans être trop loin de la réalité, on pourrait même ajouter qu'en cette circonstance la lecture exécute le texte;

- l'autre faisant du mot à mot son gage d'excellence; où certaine *«épellation contrôlée»*

permet une exploration dont la raison se résume à une acuité dans la perception.

Sans être trop proche de la réalité on pourrait même ajouter qu'en cette circonstance la lecture percute le texte.

Conséquemment, on peut tirer la conclusion à l'effet qu'en domaine de lecture certain choix dans l'abordage intervient. En effet, lecteur et lectrice peuvent composer avec des attitudes d'uniformisation ou de discrimination, d'exécution ou de percussion, selon qu'ils acceptent de contempler ou de provoquer le texte. Et que, selon l'une ou l'autre de ces orientations, il y a gros à parier que tout un programme de formation peut ou se perdre ou se gagner.

2.2.2 L'écriture

À l'instar de la lecture, la pratique d'écriture convient de dispositifs encourageant une manière d'adversité. Selon les mêmes penchants que ceux reconnus en domaine de lecture, nous pouvons identifier des modalités d'intervention engageant une certaine disparité.

Pour être plus précis, disons qu'à l'écriture, telle que ventilée dans un apprentissage garanti par l'enseignement, on remarque, de deux abordages distincts, une évidente priorité accordée à celui des deux qui n'engage que peu de compromission. De fait, on est porté à réinscrire là ce qui déjà orientait la pratique de lecture, à savoir: la dépréciation d'une pratique de construction au profit d'une de traduction! Ce qui en termes plus clairs peut s'expliquer comme ceci: l'enseignement de l'écriture trouve quelques commodités

à axer son travail sur la reproduction de la langue, plutôt que sur sa production. Ici comme ailleurs, il semble moins aventureux - et donc plus sécurisant - d'en encourager la copie et de différer l'invention. Le résultat en est que l'élève, ou l'apprenti, finit par intégrer les règles de la graphie sans pour autant avoir pu mesurer les exigences de l'écriture.

Dans l'optique donc d'un rééquilibrage des forces et des pratiques en présence, il faut savoir, entre graphie et écriture, tirer les localisations et conclusions qui s'imposent. Dans la foulée d'approches théoriques et critiques déjà circonstanciées, nous afficherons un positionnement d'usage.

2.2.2.1 Entre graphie et écriture.

Préalable à une confrontation trop engagée, il convient d'accorder aux concepts de *«graphie»* et d'*«écriture»* une succincte définition. Aussi, nous conviendrons que:

- *«graphie»* renvoie au mode de représentation qui passe par les contraintes techniques et physiques de l'écrit;
- *«écriture»* appelle le mode de production qui, jusqu'au texte, exploite d'une manière systématique l'écrit.

2.2.2.1.1. La graphie en tant que pratique latérale.

Ce n'est un secret pour personne: l'écrit, dans son cadre académique, se trouve tout particulièrement favorisé au niveau de ce qu'il conviendrait d'appeler sa graphie, c'est-à-dire cette dimension

se recommandant de trois axes de développement: (5)

- l'axe *«scriptif»*,
  selon lequel une habileté manuelle à former des signes en script ou en cursif se manifeste;

- l'axe *«orthoscriptif»*,
  selon lequel une habileté à assurer la physionomie des mots et les rapports de syntaxe intervient dans la reproduction des signes;

- l'axe *«transcriptif»*,
  selon l'habileté à présenter en une suite de tracés un énoncé oral ou mental advient.

Mais de la graphie à l'écriture, un monde s'interpose. Car si pour la graphie le déploiement d'une triple habileté dans le cours d'un apprentissage s'impose (selon ce que prudemment il faudrait appeler un ordre consécutif et progressif), il n'en reste pas moins que cette triple habileté ne contient pas en elle-même d'affranchissement à une pratique scripturelle complète. Tout au plus propose-t-elle un ajustement aux exigences d'une conforme reproduction de la langue. C'est-à-dire une sorte d'habileté générale à rendre de la langue son tracé.

---

(5) *RICARDOU Jean, «Écrire en classe», Pratiques, no 20, juin 1978.*
ORIOL-BOYER Claudette, «Lire pour écrire», Pratiques, no 26, mars 1980.

Nous assisterons alors, à ce qu'il conviendrait d'appeler (pour qui s'affaire dans le cours d'un apprentissage, à l'une ou à l'autre - ou encore à l'ensemble - de ces trois habiletés) une pratique latérale. À savoir: une pratique qui ne touche l'écrit que dans son activité de surface - son attitude graphique.

2.2.2.1.2 L'écriture en tant que pratique intégrale.

Si maintenant il fallait penser l'écrit selon des prolongements et des conséquents autres, nous pourrions avancer que, par-delà une pratique latérale, une autre pratique, à qualifier d'intégrale, se dessine. Calculée selon une part de risque, cette pratique, tout en récupérant certains entours de la graphie, provoque à l'endroit de cette même graphie un débordement actif. Globalement, cela pourrait signifier ceci: partant d'habiletés assimilées dans le cadre de la graphie, l'écrit commande désormais une mesure plus poussée du travail. Cette mesure, c'est l'*«écriture»* qui la fournit: c'est-à-dire ce travail qui, partant d'opérations strictes, exploite d'une manière systématique l'écrit... Avec comme corollaire obligé la fiction, cette pratique intégrale mise sur une exploitation de la langue basée sur un triple travail:

- travail sur la langue,
  où de la langue l'écriture éprouve les matériaux constitutifs en vue d'une édification déterminée;

- travail dans la langue,
  en ce que, originant de la langue, le travail sans cesse y renvoie. Provoquant ainsi,

pour qui se frotte à l'écriture, une immersion totale;

. travail avec la langue,
selon qu'il y a obligation pour celui qui écrit de penser son adaptation aux matériaux constitutifs. Comme si travaillant la langue, celui qui y prête attention, se trouve travaillé par elle.

Ce qu'il faut donc viser, pour accéder à l'écrit le plus d'expansion possible, c'est la dimension spécifique d'une pratique intégrale. C'est-à-dire celle d'une pratique renvoyant du côté de la *«fiction»* toute sa disponibilité.

Pour cela toutefois, une mise au point va s'imposer. Puisque d'abord il faudra signaler que pareille entreprise (la fiction), si elle préconise un cheminement particulier, n'en demeure pas moins réfractaire à une position académique déjà fort répandue, à savoir celle clamant qu'en ce domaine seule la *«création»* a droit de régie!

Voilà qui, inévitablement engagera une mise au point d'ordre idéologique. Laquelle mise au point - qui sera faite dans un chapitre ultérieur - ne manquera pas de remettre à leur place les pratiques de lecture et d'écriture dont à la fois la nature et la portée provoquent des carences au niveau de la production.

Quant à la poursuite immédiate, signalons qu'elle doit appuyer son plaidoyer sur les conditions inhérentes à une essentielle pratique de la

littérature... C'est donc qu'il vaut mieux, à compter de maintenant, filer un peu plus loin les conduites de lecture et d'écriture.

2.3 SOLIDARITÉ OPÉRATIONNELLE

Selon diverses marques d'isolement, comme selon divers recouvrements opérationnels, ont été présentées des orientations engageant les pratiques de lecture et d'écriture. Ces isolements et recouvrements ont permis de localiser d'une manière surtout idéologique les disparités qui de l'une à l'autre pratique faisaient entrave à une efficace communication. De fait - et cela se vérifie à la grandeur de tout un système de formation - aucun lien organique ne permet de penser l'enseignement des activités de lecture et d'écriture. Tout au plus - et cela reste le meilleur des cas - emprunte-t-on une démarche rendant parallèle chacune des pratiques visées. Inutile de croire qu'en cette occasion les lois de l'alternance sont respectées. Puisque - et chacun comme chacune pourrait, de par sa propre formation, en témoigner - les exercices de lecture opèrent, au fil des années, une croissance démesurée par rapport à ceux d'écriture.

Puisque - et chacun comme chacune pourrait, de par sa formation, en témoigner - les exercices d'écriture opèrent, une fois quittés les tout premiers apprentissages, une atrophie démesurée par rapport à ceux de lecture. Aussi, lorsque par hasard (?), lecture et écriture arrivent à se croiser, ça n'est pas pour, de l'un à l'autre, se relancer et/ou se compléter, mais bien, l'un par l'autre, pour simplement s'illustrer. Au sens où, selon un cadre pédagogique répandu, il en va d'un *«illustrer»* comme d'un *«s'illustrer»*. Ce

que recherche chacune des deux pratiques concernées, c'est de:

- ou se mettre en vedette par rapport à l'autre (en s'illustrant);
- ou s'assujettir à la pratique de l'autre (en l'illustrant).

Soit deux fonctions dont les résultats empêchent de penser la mise en place de liens organiques. Chacune des deux pratiques n'ayant pour unique tâche que de chercher, dans un apprentissage cloisonné, la manière la plus directe de récupérer et d'exploiter l'autre.

Les résultats, on s'en doute, sont dramatiques. Puisque, par dérapages contigus, on en arrive à encourager une formation dispensant un cloisonnement chronique. C'est de cette situation qu'il faut, avec à l'esprit l'idée qu'entre lecture et écriture des liens organiques commandent d'être établis, penser le redressement.

2.3.1 La nécessaire conformation

La littérature, on le sait, n'est pas un instrument nouveau. Utilisée à toutes les sauces, elle a pu particulariser, voire même localiser, une pléthore d'informations de provenances diverses.

Balisée par des connaissances issues de domaines connexes (psychologie, sociologie, philosophie, morale, etc...), et chapeautée par des interprétations qui souventes fois échappent à son propre exercice, elle n'a jusqu'ici que rarement eu l'occasion de prêter flanc à des interventions se recommandant de son propre mode organisationnel. Si bien qu'en toutes circonstances, il est apparu

normal (quand ce ne fut pas inévitable) de glisser vers des avenues d'inspiration et d'érudition pour circonscrire l'essentiel de ses manifestations.

Résultats ou conséquences de ce dérapage chronique: la littérature, pour n'avoir su se doter d'une dimension spécifiquement matérielle, inexorablement, a du se cantonner dans des registres issu d'un humanisme mielleux. Ainsi, l'on admettra, selon des motivations diverses (bien que toutes émergeant de l'inspiration du moment) qu'elle a, à la faveur de cette déplorable situation, emprunté les trajectoires idéologiques et pédagogiques à la fois les moins vérifiables et les moins évaluables.

Aussi, avec la volonté bien arrêtée d'inscrire une riposte à cet ordre de choses, et l'objectif obligé d'inspirer à cette riposte l'alternative d'une démarche autre, il convient de proposer un modèle d'intervention ménageant des avenues de travail satisfaisant à la fois la *«compréhension»* qu'un élève peut avoir d'un texte, et la *«production»* qu'il peut en tirer.

Mais ceci, avant de pouvoir s'actualiser, commande quelques mises au point d'ordre méthodologique.

2.3.1.1 La convocation d'une double pratique.

Cela coule d'eau de source: intervenir dans le domaine de la littérature, c'est tout de suite se plier aux exigences d'une double pratique. L'une de lecture, où l'apprenti se doit, du regard, de cerner et discerner certains agencements de signes; l'autre d'écriture, où l'apprenti, de la

main, se doit de poser et de disposer certains arrangements de ces dits signes.

Dire ici que les activités de lecture et d'écriture nécessitent un déploiement marqué d'organicité ne fait que répondre à un appétit didactique légitime. Puisque, il n'y faut voir là qu'une nette volonté de rationaliser un apprentissage (mais aussi un enseignement) qui, pour les besoins d'une cause encore mal comprise, s'est autorisée à fractionner et à isoler ses deux essentielles pratiques.

Loin de plaider pour une mise à l'écart opérationnelle de l'une de ces deux pratiques par l'autre, il nous faut convenir de ce principe essentiel: les pratiques conjuguées de lecture et d'écriture devront s'activer dans le sens d'une *«alimentation réciproque»*. Une motivation pour l'une gisant dans l'activation de l'autre, nous serons alors à même de reconnaître cet essentiel positionnement méthodologique:

- dans toute opération de lecture, il y a une écriture qui se profile;
- dans tout exercice d'écriture, il y a une lecture qui se forge.

2.3.1.2 Les deux mouvements obligés de cette double pratique.

Éprouver selon des exercices précis la littérature, c'est non seulement s'assurer qu'en opération de lecture une *«compréhension»* advient, mais c'est aussi vérifier qu'en opération d'écriture une *«production»* intervient. Pour cela il faut admettre que des garanties doivent être livrées afin que les pratiques de lecture et d'écriture soient

décemment intégrées. C'est pourquoi nous parlerons de deux mouvements obligés:

a) la compréhension: liée plus directement (bien que non exclusivement) à la pratique de lecture, elle revendique une collection d'exercices garantissant l'assimilation d'un ou de plusieurs faits de langue;

b) la production: liée plus intimement (bien que non exclusivement) à la pratique d'écriture, elle assure une distribution de consignes favorisant l'éclosion d'un ou de plusieurs faits de langue.

Soit ici deux mouvements obligés qui, intégrés à une pratique, devront sensibiliser le praticien (qu'il soit apprenti ou aguerri) à la complémentarité nécessaire de ces deux avenues particulières de travail.

2.3.1.3 Les conditions d'exercice pour cette double mobilisation.

Reconnaître les mouvements d'une pratique est une chose. En déterminer les enjeux en est une autre. Aussi il faudra poser que: mobilisées en alternance, *«compréhension»* et *«production»* devront favoriser une alimentation réciproque. Et que, dès lors, il s'agira de savoir comment cette alimentation pourra s'effectuer... et encore, selon quelles conditions?

On l'aura compris: il s'agit d'admettre et de poser certaines conditions favorisant, de la compréhension à la production, une pleine mobilité au sein des pratiques de lecture et d'écriture. Deux avenues ici s'imposent:

a) l'intersection: soit cette avenue selon laquelle le travail de l'une (la production) recoupe en l'accréditant le travail de l'autre (la compréhension). Et inversement;

b) la relance: soit encore cette avenue selon laquelle le travail de l'une (la production) éprouve en le débordant le travail de l'autre (la compréhension). Et inversement.

Il ne faudra pas croire que pour ces deux avenues certaine hiérarchisation dans les opérations vaudra pour l'une à l'exclusion de l'autre. Ici comme ailleurs la réversibilité dans l'ordre d'apparition des pratiques se trouve de mise.

De même, il faut garder présent à l'esprit le fait que les exercices de compréhension comme ceux de production, peuvent s'ajuster tantôt à la pratique de lecture, tantôt à celle d'écriture. Ainsi pourrions-nous rencontrer:

- de ces lectures qui, à vif, produisent des prolongements ou des modifications d'ordre scripturel (qui en effet n'a pas déjà crayonné dans les marges ou entre les lignes d'un texte?);

- de ces écritures qui, d'une traite, produisent des prolongements ou des modifications (on pourrait aussi parler de bifurcations) d'ordre lecturial (qui en effet n'a pas déjà déporté son écriture vers d'autres lectures - rendant plus intertextuel son travail? ...).

2.3.1.4 Les principes afférents à ces conditions.

Sitôt posées les conditions d'exercice, il reste à déterminer de quels principes ils réfèrent. Puisque, s'agissant d'intersection et de relance, se trouvent convoqués, de l'un à l'autre mouvement de la pratique, des éléments motivant et justifiant cette réciproque alimentation. Aussi, parlerons-nous, dans un cas, d'*«investissement»*, c'est-à-dire de ce premier principe voulant qu'à l'endroit de la *«compréhension»* ou de la *«production»* un regroupement se fasse autour de quelques points d'attaque (il s'agirait entre autres d'éléments de connaissance inscrits dans les trajectoires lecturiale ou scripturale du texte); puis, dans un autre cas, de *«réinvestissement»*, c'est-à-dire de ce second principe voulant qu'à l'endroit de la *«production»* ou de la *«compréhension»*, un tremplin exploratoire, nourri d'appuis de connaissance déjà émis, s'élabore. Toujours, il s'agirait d'appuis de connaissance inscrits dans la trajectoire lecturiale ou scripturale du texte.

2.3.1.5 Les lois de circulation pour la conduite des opérations.

Maintenant que l'essentiel des points d'ordre méthodologique se trouve campé, il reste à préciser selon quel parcours stratégique cet ensemble peut se déployer. Plus spécifiquement, il s'agit d'établir des lois de circulation garantissant une pleine mobilité à chacun des deux mouvements introduits (compréhension et production), comme, consécutivement, à chacune des deux pratiques signalées (lecture et écriture).

Ainsi doit-on convenir que la suite et la poursuite des opérations supposent un choix déterminé:

- ou bien l'on amorce avec un travail de compréhension... Et l'on poursuit avec un travail de production qui réinvestit dans sa pratique les éléments investis lors de l'étape de compréhension.

  Puis l'on prolonge selon l'alternance des deux mouvements;

- ou bien l'on amorce avec un travail de production, duquel on dégagera certaines consignes particulièrement favorables au travail de réinvestissement. Dès lors c'est le travail de compréhension qui prend la relève.

  Et l'on prolongera toujours selon l'alternance des deux mouvements.

Une fois amorcé le processus, il ne faudra pas croire qu'indifféremment, le choix d'entrée mènera à des résultats peu variables. Ni même que, partant ou de la compréhension, ou de la production, l'on assistera à des effets inversement proportionnels. Car, bien naïf serait celui ou celle sachant prévoir toutes les conséquences d'une aventure fictionnelle. Tant scripturales que lecturiales donc, la vigilance et la disponibilité restent seules garantes d'une circulation à la fois dynamique et prolifique.

2.3.2 L'élémentaire application

D'une manière générale, l'on dira que l'*«écriture»* est à la fois la redistribution et le prolongement de lectures antérieures. Et qu'à ce titre elle s'offre comme tremplin, ou garantie, pour des lectures ultérieures.

Simultanément, l'on avance que la *«lecture»* est elle aussi à la fois une redistribution et un prolongement, mais d'écritures antérieures. Faisant qu'ici, à nouveau, elle s'offre comme tremplin, ou comme garantie, pour des écritures ultérieures.

C'est dire qu'en situation de lecture comme en situation d'écriture, le texte participe non pas d'une même activité (au sens où les opérations enclenchées chez l'une et l'autre pratiques seraient identiques), mais d'un même procès (au sens où le traitement des éléments matériels mis en cause est équivalent).

Ainsi, afin de mieux cerner l'application, nous en reviendrions aux deux principes plus haut énoncés:

- pas de lecture sans écriture;
- pas d'écriture sans lecture.

Pour de cette manière mieux faire comprendre qu'en situation d'apprentissage comme d'enseignement, le respect de l'alternance entre ces deux pratiques s'avère être de la plus haute importance. Puisque, sans cette élémentaire garantie, il y a gros à parier que, soumis à des conditions de déséquilibre, un plafonnement prématuré dans les domaines d'écriture ou de lecture advienne.

Qu'il y ait à un moment ou à un autre - dans l'apprentissage comme dans l'enseignement - avantage accordé à l'une au détriment de l'autre, cela se conçoit. C'est même inévitable! Mais toujours cette manière de faire doit préserver une concrète régulation dans l'alternance. Sans quoi, invariablement, c'est toute une pratique qui, par le concours d'une outrancière hiérarchisation, finira pas se scléroser. Pénalisant de la sorte,

non pas une seule des deux pratiques mises en cause, mais, obligatoirement, les deux.

C'est pourquoi l'application, pour élémentaire qu'elle soit, se doit de posséder un cadre spécifique. C'est-à-dire un cadre où, à l'instar du respect de l'alternance, se trouve admise la nécessité de *«consigner»*. En effet, qu'il s'agisse d'opérer en domaine de lecture ou en domaine d'écriture, la détermination de consignes explicites permettra l'édification de précis contrats de travail. Et ainsi, elle arrivera à la fois à limiter et à légitimer les mouvements de compréhension et de production impartis à chacune des deux pratiques.

Dès lors, parler de consignes affectées dans des contrats de travail, ce sera tout de suite convenir de critères et de modes opératoires pouvant, d'une manière ou d'une autre, orienter, et en compréhension et en production, la lecture et l'écriture.

En cela, deux modes particuliers d'orientation viennent à la fois circonscrire et circonstancier les consignes:

a) la filature: selon lequel se trouve déployé un apport complémentaire de consignes.

   Où, plus particulièrement, se trouve poursuivi dans l'autre ce qui est apparu dans l'un. Ainsi non seulement peut-il y avoir, à l'endroit de la pratique de lecture comme à celle d'écriture, transfert, mais de même se produira-t-il, entre les mouvements de compréhension et de production, des réinvestissements;

b) le métissage:(6) selon lequel se trouve avivés des entre-croisements de consignes.

Où, plus spécifiquement, en vient à être relancé chez l'un ce qui fut développé chez l'autre. Faisant qu'à l'usage une manière de prolificité nouvelle vient chapeauter les relations intersectées de lecture et d'écriture. Exploitant par renforcement des liens les mouvements de compréhension et de production, le métissage résultera en une saine hybridation textuelle.

On le voit, on le conçoit, entre lire et écrire, la solidarité opérationnelle offre pour une plus élémentaire pratique textuelle des garanties sans limite. Ici, les intérêts pédagogique et didactique peuvent convenir de compétences et de performances telles qu'en aucun moment de ce que l'on peut appeler la formation (qui, somme toute, reste toujours *«en cours»*) l'une des deux activités ne prenne trop de distance par rapport à l'autre.

À l'opposé d'une situation encourageant les polarisations indues:

- on lit en oubliant d'écrire;
- on écrit en oubliant de lire;

---

(6) Dont l'utilisation la plus fonctionnelle a été faite par Bernard Magné, lors d'une conférence livrée à Cerisy-la-Salle, intitulé «Stratégies de la contrainte», in Ateliers d'écriture, juillet 83.

cette solidarité opérationnelle suppose que par l'une et l'autre pratique on en arrive à un apprentissage ininterrompu:

- on apprend à lire par l'écriture;
- on apprend à écrire par la lecture.

FIN

FIN

FIN

3. L'ENVIRONNEMENT IDÉOLOGIQUE

La problématique soulevée jusqu'ici a permis de poser quelques jalons accréditant une compréhension plus fine de la pratique d'enseignement de l'écriture de fiction. Tablant d'abord sur un succinct diagnostic, l'approche a, par la suite, autorisé une saisie des conditions d'accès à la pratique. En l'occurrence ce fut l'occasion de démontrer comment, à partir d'un climat de disparité, il fallait - pour les deux activités maîtresses que sont l'écriture et la lecture - convenir d'une stratégie de solidarité.

Par conséquent, la logique d'une telle argumentation ne peut justifier son évolution qu'en clarifiant et en spécifiant les rouages idéologiques qui servent à baliser l'exercice même de la fiction. Des données ici, d'ordre idéologique, en ce qu'elles risquent d'entraîner des retombées pragmatiques, méritent notre attention.

3.1. UN PARTI PRIS D'IMAGINATION

Non nécessairement incompatibles, mais aussi non obligatoirement compatibles, les notions tirées à la fois du *«concept»* et de la *«pratique»* de fiction concourent à brouiller les quelques pistes pouvant conduire à un enseignement régulé. Ainsi selon que l'on se situe du côté de celui qui la consomme, ou du côté de celui qui la produit, la fiction pourra être comprise ou pour son effet, ou pour son processus d'organisation.

Généralement - et cela draine un nombre effarant de personnes qui se donnent pour compétentes en la matière - la fiction se trouve définie, non à compter des diverses *«pratiques»* qu'elle

convoque, mais plutôt en regard des *«effets»* qu'elle provoque. En l'occurrence, pour ces derniers, ce sera tout ce qui manifeste ou une certaine dissidence par rapport à la réalité (quelle réalité? Ça on ne le saura jamais!): c'est-à-dire du surnaturel, de l'impossible, de l'irréel, du fantastique; ou une certaine insistance sur l'intimité: à savoir des émotions personnelles, des expériences philosophiques, psychologiques, mystiques, etc...

En cette circonstance, la fiction se trouve définie par les résultats qu'elle occasionne. Elle ne fait que déplacer vers le début ce qui, dans le fond, n'arrive que sur la fin - une fois le travail terminé!

Maintenant, telle que promise, dans le présent exercice, la fiction viendra plutôt prendre appui, non sur un effet, mais sur une *«pratique»*. En ce sens qu'elle prêtera flanc à une définition ouverte sur une certaine manière de travailler avec les mots. Dès lors, il s'agira d'insister sur le fait que la fiction convoque, par le biais de manipulations diverses bien que spécifiques, des inventions plus ou moins attendues. En cette circonstance, l'accord ou le désaccord avec la réalité, de même que l'appui plus ou moins affirmé sur l'intimité, importent peu. Puisqu'en fait, un avantage marqué sur la manière de construire un texte (ici on troque les effets pour les procédés de fabrication) en détermine la mesure.

On le voit, la différence marquée s'instaurant entre les deux conceptions renvoie à des idéologies diamétralement opposées. Pour l'une, il s'agit de percevoir l'écriture à compter de ses seuls résultats. Tandis que, pour l'autre, de la

promouvoir selon sa pratique. Soit deux démarches conviant à des enseignements incompatibles.

Et si dans un camp comme dans l'autre, l'imagination se trouve en position de cautionnement, ce n'est pas sans inscrire au passage d'insidieux dérapages. Ainsi on lui reconnaîtra deux utilisations à la fois distinctes, et distantes:

- avec la *«fiction comme effet»*, l'imagination arrive comme un état de grâces. Elle précède l'acte même d'écrire, et en crée toute la dépendance. Selon la formule *«imaginer pour écrire»*, elle préfigure à une espèce de garantie d'ordre *«inspiratif»*;

- avec la *«fiction comme pratique»*, l'imagination survient comme un processus. Elle interfère sur l'acte même d'écrire et en détermine les manoeuvres manipulatoires et transformatrices. Plus près de la formule *«écrire pour imaginer»*, elle augure d'une garantie d'ordre *«productif»*.

3.2 CRÉATION ET PRODUCTION.

Amorcer la discussion autour du concept de fiction, immanquablement, c'est sur le champ s'exposer à une poursuite d'ordre polémique. En tout état de cause, sitôt convoquée, la discussion ne manquera pas de faire surgir la dichotomie de base, soit celle tirant ses effets et conséquences tantôt du côté de l'appareil idéologique supportant la *«création»*, tantôt du côté de cet autre appareil (non moins idéologique) convoquant la production. Dès lors, on n'y échappe pas, s'impose, pour l'un ou l'autre des deux domaines circonscrits, un parti pris d'écriture. En ce sens qu'au

terme argumenté de pareille confrontation, l'exclusion seule offre des garanties de non ingérence - quoique rarement de non indifférence!

Au gré d'une plus circonscrite mobilisation, il demeure tentant d'exhiber ce qui, dans et pour ce parti pris d'écriture, fonde des trajectoires parallèles. Impartie à l'un ou l'autre concept mis en cause, c'est sur une manière de délimitation de territoire qu'il faudra, dans un sens ou dans un autre compter.

En trois temps, voyons ce qu'à la fois une mise en cause et une mise en oeuvre des deux concepts peut donner:

a) un dispositif:

La «*création*», cela n'étonnera personne, procède d'une extase. En ce sens que, telle que véhiculée, (si tant est qu'une «*grâce*» accepte la locomotion), elle prend appui sur des dispositions incontrôlées. Plus particulièrement, pour ce registre précis de pensée, une élection, à la faveur ou du talent ou de l'inspiration, s'impose. Conséquemment on assistera à une occultation syste-

La «*production*» elle, à l'inverse de ce que commande la création, procède d'une «*prutique*». C'est-à-dire que, prenant appui sur des opérations contrôlées, elle s'oblige, au prix d'opérations bien identifiées, à prendre la mesure de son propre travail. Ce que faisant elle revendique, pour celui frayant dans ses plates-bandes, une accession motivée à la maîtrise. Ici nul pouvoir

matique du travail, au profit d'une sur-valorisation de l'auteur, lequel, d'office, se sentira investi d'un pouvoir magique. En toutes circonstances, il adviendra chez celui qui crée la mise en branle d'un état de possession, une sorte d'usucapion d'écriture, dont l'avantage réside dans le fait que, sitôt identifié, ce privilège rend son détenteur intouchable.

divin, ni plus de rapport d'usucapion. Tout juste, à l'endroit de celui qui produit, cette disposition à perpétuer à un geste (l'écrit) et à le rendre, pardevant sa propre pratique, critique. Ce qui d'office place le producteur dans une position que l'on qualifiera d'instable.

b) un effet:

La «*création*», on s'en serait douté, repose sur un effet de «*genèse*». Au sens où, par elle, l'existence est accordée à quelque chose. Mieux: par elle toujours, un objet, une personne, un sens, se trouvent tirés du néant. Dès lors, geste divin par excellence, l'illusion induite a charge de

Quant à la «*production*», selon une adversité calculée, elle repose sur un effet de «*continuité*». En ce sens qu'elle prend appui sur un processus d'élaboration qui, loin de prétendre à la ratification d'une genèse, occupe, pour l'oeuvre, une textuelle mise en situation. Ce qui d'office

faire comme si tout partait de rien. Motivant, dans cet ordre de choses, la légitimité à accorder à l'oeuvre créée le privilège de trancher ou de couper avec le reste des écrits, voire même d'interrompre le jeu d'une soi-disant filiation. Ainsi pourra se profiler avec aisance le constat voulant que l'oeuvre fasse figure de source, de celle justement d'où la vérité jaillit.

cautionne les accents intersectés d'une présente intertextualité. Un effet de suivi, dès lors, préserve l'oeuvre des pièges de la fétichisation. Sans cesse contextuée, la production témoigne d'une activité transitoire.

c) une allure:

La *«création»*, on ne pouvait y échapper, participe d'une allure *«imposée»*. Surgie d'on ne sait où, elle confère, soit par prescription soit par postcription, un pouvoir de soudaineté à l'oeuvre que seul peut endosser (parce qu'elle-même, la création, y étant assujettie) un diktat divin. Conséquence obligée à cette imposition du tout d'un coup et du tout à coup, prolifère une manière d'allergie - intolérance serait plus juste - à tout travail de réécriture.

En ce qui a trait à la *«production»*, on dira qu'elle participe d'une allure *«négociée»*, c'est-à-dire ici une allure où procédés et processus se trouvent liés à l'élaboration du produit. Où encore, d'inévitables transactions, du texte au scripteur (ou à l'opérateur), du scripteur au texte, offrent toutes les garanties d'un rendement. Ains. dit, l'on conviendra que pour l'ensemble des opérations, tantôt une formation, tantôt une transformation, ou pour le texte, ou pour son opérateur, interviennent. Composant avec les limites de la surdétermination, le travail de réécriture se trouve, en tant que rouage essentiel, en tout temps convoqué.

3.3 BILAN PROVISOIRE

De cette expéditive mise au point, il apparaît désormais que la démarcation entre les deux concepts relève de l'entreprise polémique. L'un envers l'autre, l'un contre l'autre, c'est ainsi qu'ils arrivent à caractériser les trajectoires propres à leur évolution.

Renvoyant à des dimensions idéologiques contradictoires - signifiant l'idéalisme pour l'un et agréant le matérialisme pour l'autre - création et production fonctionnent d'une part par exclusion méthodologique:

- dans le camp de la création, le phénomène d'inspiration a tendance à occulter le travail;
- alors que, dans celui de la production, le travail évacue l'inspiration;

et d'autre part par déplacement de l'ordre lectural:

- faisant qu'en domaine de création, on recourt à une lecture qui masque le travail au profit de l'effet;
- et qu'en terrain de production s'articule une lecture dont la tendance serait de modérer l'effet et d'accentuer le travail.

Dès lors apparaît, en vertu de l'ordonnancement des positions, qu'une prise de parti - serait-elle contextuelle - se trouve obligée. Deux exercices s'offrent ici au choix:

- l'un, plein et entier, imprégné de mysticisme et immergeant d'obscurantisme toute la pratique;

- l'autre, fragmenté (fissuré), investi de critique, et nourrissant d'exhibitionnisme toute la pratique.

Deux exercices dont les positions, en toute réciprocité, semblent n'exister que pour se combattre. Aussi, dans l'ordre d'une (peu importe laquelle) de ces deux positions, la nuance se trouve-t-elle peu agitée. Tant la discrimination apparaît radicale, tant l'assignation ne souffre de compromis.

Pourtant, au départage des gains et des pertes, le choix reste facile. Car comment ignorer le risque qui se court dès lors qu'à la faveur d'une démarche (celle de création) s'évacue toute une pratique?... Comment de même endosser, au détriment du travail injecté, l'alimentation mystique impartie à tout un programme d'oeuvres?...

De fait, au labeur entrepris, le concept de production se montre plus efficient. Ouvrant sur une dimension matérielle de l'écrit, il permet, en plus de prendre la mesure du travail avancé, de décloisonner le discours que la fiction s'assigne. En somme, d'une approche plus soucieuse de ses aspirations, il instaure un discours autre, enchevêtré dans la fiction, et postule, pour son évolution, à la fois complémentarité et relance.

Mais encore, et pour ne pas sombrer dans ce qu'il conviendrait d'appeler un aveuglement idéologique - et qui pourrait littérairement s'apparenter à une sorte de partisanerie scripturelle -, signalons que si la *«production»* sort l'oeuvre (et apparemment le texte) d'un marasme *«illuministe»*, ça ne doit pas se dessiner sans la levée piaculaire d'un double empêtrement. Au sens dit où, pour pro-

duire, il faut expier quelques risques procéduriers. Ainsi peut-on pour la peine en relever deux:

a) le risque mécaniciste: pour lequel on croirait que toute pratique de fiction peut être ramenée à sa combinaison hiérarchisées de mouvements ou d'opérations. L'oeuvre n'étant, dès lors, que le résultat d'un plus ou moins ingénieux assemblage;

b) le risque techniciste: pour lequel on croirait que toute pratique de fiction renverrait à quelques recettes artisanales dûment éprouvées, et ponctuellement répétées. L'oeuvre n'étant, dès lors, que le lieu d'une application plus ou moins contrôlée.

Et de ces deux risques tirer, pour la viabilité et la vitalité du concept de production, les conclusions qui s'imposent.

En somme, il devient urgent d'accueillir, au sein même du concept de production, un amendement dont la nature et la fonction autoriseront une plus substantielle clarification des rouages échus au domaine de la fiction. Au sens où cet amendement, que l'on pourrait qualifier ou d'ouverture ou de brèche, saura rendre compte de l'agitation propre à toute entreprise de fiction. À ce titre, il devrait permettre l'extension du concept de production vers ce qui:

- entérine la fabrication d'un produit selon des attributs à la fois techniques et mécaniques;

- distrait l'orientation de ce même produit selon les caprices de la subversion théorique.

Ce faisant, il deviendra pensable de marier aux divers rouages et modes de fonctionnement d'une oeuvre son jeu de transformations et de déplacements toujours plus ou moins calculables. C'est-à-dire ici que, dans le prolongement du concept de production s'ajoute celui de machination, dans le double sens où «*machine de texte*» il arbore certains mécanismes, et «*machinant du texte*», il trame, complote, manigance de la fiction.

Bref, ce avec quoi la production doit désormais compter, c'est, dans l'exercice même de sa fonction, l'épreuve de machination assujettie à toute fiction.

FIN

FIN

FIN

FIN

4. L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

4.1 CONVICTIONS ET CONDITIONS

Une fois articulées les quelques visées idéologiques qui ont précédé, il convient maintenant d'éprouver, et pour le principe et par la pratique, les dispositions de base. Pour ce faire, il semble que le concept de création, dès le départ, mérite une imminente mise en situation, ainsi qu'une urgente mise en cause. Ce que de fait l'on instaurera de par le discernement de sa vocation dans le domaine de la scolarisation. Ainsi seulement pourront se dégager les conditions nécessitées par l'activité productrice.

4.1.1 De la création à réaction

Au sein même de l'académisme, il est bien vu d'autoriser la venue d'un exercice qui feint de lui échapper. Car c'est par cette feinte que vient à se produire l'illusion d'un apprentissage personnalisé (laquelle illusion reste bien précieuse chez ceux tenant mordicus à propager l'idée même d'*«auteur»*).

Mais voilà, une feinte, si divertissante soit-elle, reste une feinte. Et sa valeur de formation, si on ne lui propose d'encadrement précis, tant du côté de la théorie que de celui de la pratique, risque en cours d'exercice bien des avaries.

Aussi, faut-il savoir remarquer que lié à un académisme qui ne prône guère de processus d'apprentissage, l'*«écriture de fiction»* (son enseignement surtout) reste, et dans sa progression et dans sa régulation, caduque.

Situé dans un ensemble scolaire où, qu'on le veuille ou non, se joue une évidente concurrence entres les matières, le sort qui lui est réservé permet le discernement de mesures distinctes dès lors que se distribue l'enseignement. Ainsi l'intérêt porté à une matière plutôt qu'à une autre rend tactiques deux choses:

- la première étant de dispenser des connaissances précises selon des objectifs bien définis;

- la seconde étant de risquer des complaisances indécises selon des objectifs imprécis.

Pour l'une il s'agit d'exhiber la force et la cohérence de tout un système, tandis que pour l'autre, il s'agit tout au plus d'en exposer, pour ce même système, et la souplesse et la tolérance. En sorte que, intégré au système, les unes (les connaissances) font honneur aux mérites, tandis que les autres (les complaisances) font horreur aux limites. On s'en doute bien, les unes plutôt que les autres, seules, accéderont à la valorisation. Affaire de ratification, voire même de validation, l'accès à la reconnaissance ne franchit pas les entours d'une sinueuse discrimination. De fait, on ne peut pas tout enseigner! mais aussi, et de fait, on ne veut pas tout enseigner...

Dès lors, reprenons, en y apportant les clarifications qui s'imposent. D'abord, dans tout système académique, la création (et c'est à dessein que l'on préserve ce vocable) demeure un exercice marginal. C'est-à-dire de ceux que ni l'on explique ni l'on évalue... Aussi, bien loin d'être un élément intégré au système, au sens où il ferait corps avec d'autres matières, et même en

proposerait ou une relance ou un suivi, elle ne s'offre que comme une alternative (une distraction pourrait-on péjorativement dire) réactionnaire à une pédagogie fondée sur un apprentissage catégoriel de la connaissance. Sur la foi de quoi, toujours, elle doit faire oeuvre de détraction (c'est-à-dire ayant pour charge de pervertir l'académisme).

Encore: cette détraction, pour être efficiente, se doit d'endosser certaine activité récupératrice. C'est dire qu'en toute culpabilité, et comme pour en aménager une sortie illusoire, elle aura pour tâche de faciliter, chez quiconque passe par l'enseignement, l'accès à l'euphorie créatrice. Où, en somme, cessant d'apprendre, tous devront faire oeuvre de création - respectant en cela la mentalité religieuse qui veut que l'on ne crée que lorsqu'on sait tout!

Dans ces conditions, l'acte même de création comporte un nombre certain de déterminations. Toujours, en effet, son avènement passe par des comportements déjà répertoriés:

- l'amorce imaginative relève d'un traitement anecdotique personnalisé;
- les avancées se font à coups d'explosions lyriques peu ou pas contrôlées;
- la démarche d'écriture n'endosse nul recoupement critique ou analytique;
- la dimension évaluative se réfugie dans l'attitude correctrice dont la nature et le commentaire sont d'ordre conclusifs:

j'aime ou j'aime pas!

c'est comme ça qu'on fait! ... ou pas!

c'est comme ça qu'on dit! ... ou pas!

faisant qu'au goût la charge correctrice peut substantiellement changer...

Bref, parce que peu ou pas encadrée (l'activité créatrice ne dévoilant ni ses moyens ni sa méthode), à coup sûr, l'effervescence fera place à de l'essoufflement. Et ainsi, ce qui prenait le risque pour une part de nouveau hors ou contre l'académisme, devient vite une activité de répétition de ce qui déjà (et depuis fort longtemps) prévaut dans le quotidien de leurs classes. En somme, à purger l'académisme, tout au plus participe-t-on de son exorcisme.

4.1.2 De la détraction à distraction

Pour peu qu'on s'en tienne à la *«création»* on remarquera qu'un de ses effets les plus retors et, conséquemment, les plus coriaces, loge à l'enseigne thérapeutique. Son label: *«la distraction!»* Sorte de sésame de l'écriture, ce concept, à l'allure récréative, encourage la mise en place d'une investigation latérale, en négligeant l'indispensable confrontation d'un sujet (en l'occurrence - l'élève) avec des matériaux spécifiques (en l'occurrence - le texte). Syndrome de la scolarisation, cette latéralité de l'approche confine le texte à une maturité visqueuse. Invitant à manoeuvrer à distance, elle instaure une procédure d'intervention dont la réalité réfère d'un double glissement:

a) un premier selon lequel l'enseignement de la *«création»* vise, d'une part, à faire oublier l'apprentissage ardu d'une matière rigoureuse et, d'autre part, à faire dévier l'intérêt matériel d'un texte vers des valeurs thématiques et exagérément anthropomorphes;

b) un second glissement qui, tributaire d'un laxisme consenti, provoque des effets à la fois de détente et de divertissement. (Notons qu'il n'y aurait pas tant ici à contrer cet appel à la fête, comme à le consigner au moyen de règles précises. Ce qui aurait pour avantage de ramener les occasions de fuite et d'oubli à des motifs d'organisation et de production ludiques).

Ce qui fait qu'au bilan, des conclusions afflurent. D'abord convenons que, pour le maintien de la création distractive, un réel pouvoir s'échafaude: c'est celui combiné de la séduction et de la libération. Où, selon toute vraisemblance, le détournement d'un objet, le texte, au profit et d'une marginalisation cognitive, et d'une approbation émotive, opère. Faisant qu'à l'usage, seule la dimension expressive de l'écriture assume toute l'entreprise. Ensuite avançons que, pour un emploi plus efficient de l'aventure distractive, il y aurait à postuler un abordage où, plutôt qu'à une démission devant les matériaux, c'est à une subversion de ces mêmes matériaux qu'il faudrait passer. Dans cet ordre de pensée se remarquerait que, loin d'une quelconque marginalisation, c'est tout un assortiment de formation et de transformation qui, du sujet à l'objet et de l'objet au sujet, s'imposerait. Assignant, pour l'usage, que la dimension productive gère toute l'affaire.

Dès lors, cela demande quelques explications. Puisque, au détail, la manière de rendre productive l'attitude de distraction, commande un très précis discernement. En ce sens que, dans le cadre d'une production il faille désormais envisager une pertinente mise en scène.

4.1.3 La distraction comme récupération

L'écriture, telle que manifestée dans le quotidien d'une classe, plaide toujours, d'une manière ou d'une autre, pour la cause académique. Et ce malgré une indétermination manifeste puisque, articulée tantôt à la faveur d'une vérification graphique, tantôt à la remorque d'une libération psychologique, elle ne peut ni penser sa démarche, ni vraiment délimiter son objet. Tout juste (encore que cela demeure un statut officieux) loge-t-elle son accomplissement dans ce qu'il conviendrait d'appeler une *«activité de service»*. Ce que l'on pourrait tout aussi bien coiffer du nom de *«dépanneur»*.

Bien sûr ici le vocable tire plus du côté d'une activité de libération que d'une de vérification. On reconnaîtra là le sort toujours particulier réservé à l'écriture de fiction comme telle. À la reconnaissance de cette fonction cependant, toute marginale qu'elle soit, il faut rappeler la ponctualité d'un recouvrement académique. Au sens où, fatalement, toute pratique d'écriture prend, pour l'une ou l'autre classe, forme dans l'institution scolaire.

Voilà qui devrait impliquer la nécessité d'un examen plus attentif. Car le détail de quelques vérités demeure toujours bon à rappeler. C'est d'ailleurs au crédit de décisives redites, que

peuvent à la fois se concevoir et se démarquer des stratégies nouvelles d'intervention.

Ce qui, d'ores et déjà, suppose, à l'enseignement de la fiction, un partage de localisations. À savoir que, d'une situation coutumière, soit celle de mise dès l'élémentaire, se reconnaisse le sort imparti à l'écriture de fiction et ce dès sa prise en charge par l'idéologie de *«création»*.

4.1.? 1 Une localisation d'échange: un caprice d'atmosphère renvoie au phénomène de *«création»* l'inconvénient de prendre appui sur un laxisme consenti. En effet, ventilé de part en part au profit d'activités répondant du pur et simple divertissement, il (ce phénomène de création) se dote d'une mission à fort accent récréatif. Comme tel nous pourrions dire que cela relève de deux intérêts complémentaires:

- la distraction: soit ce premier intérêt visant à faire oublier;
- la récréation: soit ce second intérêt cherchant à compenser.

Change pour change, la mission latérale dans laquelle vient s'engouffrer la *«création»* empêche tout avènement constructeur. Recommandant à l'apprentissage une démarche moins attentive (surtout si l'on songe à sa position et à sa progression par rapport à d'autres matières), elle accueille une indétermination capable de faire oublier le travail. Et ainsi procure, par défaut, une sorte d'euphorie locale.

4.1.3.2 Une localisation d'usage: ici, il s'agit de marquer, au coeur même de l'académisme, les

multiples interventions appelant une alimentation directe de la *«création»*. Sans être régulières cependant, nous dirons que ces interventions participent de stratégies qui, pour à tout prix vouloir se doter de factures didactiques, glissent du côté d'un psychologisme détaché du matériau conducteur. C'est à tout le moins ce qui se vérifie dans la masse littéraire commise sur la création. Laquelle masse, pour avoir épisodiquement accès à la classe, dispense beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages.

À l'usage, nous dirons que ces interventions acceptent une détermination en cinq points:

a) une allure idéologique consentie;
b) des assises théoriques assujetties;
c) des mises en situation complaisantes;
d) des exercices thérapeutiques;
e) des évaluations évasives.

C'est-à-dire une détermination dont le périmètre se trouve être à l'avance périmé. Ce qui, au détail, suppose les règlements pédagogiques suivants:

a) Une allure idéologique consentie:

réglé une fois pour toutes à la faveur du sujet, l'enseignement ou plutôt l'avènement de la *«création»* dans une salle de classe ne peut se faire qu'à la condition expresse qu'il se déploie dans un cadre *«expressionniste»*. Fait pour agrémenter le développement individuel, selon des principes d'authenticité et de personnalité, l'enseignement de la création favorise chez l'élève la culture d'un monde intérieur conditionné par ce que l'on

pourrait appeler la *«rage de communiquer»*. Ce qui, immanquablement, viendra se traduire, par effet calculé d'un centrisme abusif, en: soit un exorcisme, soit un défoulement.

Opérant sur la base d'un chantage à l'imagination (ayez des idées, transmettez des messages...) on remarquera que dans ces conditions toujours l'élève fera l'objet d'une prise d'otage. Sommé de créer, il se doit, pour obtenir sa libération, de fournir à l'avance la rançon de sa propre gloire.. Ainsi baignant dans une situation idéologique incarnée à l'avance, ce sujet n'aura que rarement l'opportunité de prendre en compte un positionnement langagier.

b) Des assises théoriques assujetties:

Consécutives à l'ordre idéologique déjà signalé, les assises théoriques renvoient et à une dépendance à l'endroit du sujet, et à une minimisation à l'égard de tout travail conceptuel. C'est dire déjà qu'il y a peu à attendre d'une entreprise où la négociation théorique n'obtient pas de véritable place.

En fait, il faut plutôt compter sur une démarche où, hors du champ conceptuel, l'on énonce un certain nombre d'objectifs et de principes rattachés à l'esprit d'une entreprise de création. Sommairement, cela se regroupe autour de trois nécessités:

- celle du développement d'un discours en marge de la norme: de manière à contourner le réel;

- celle du recours à l'imagination comme moyen de libérer le sujet; de manière à solliciter, par le rêve ou l'inconscient, divers substituts;

- celle de l'appui à l'attitude inspirée: de manière à légiférer, par voie d'originalité, de spontanéité et d'authenticité, la pratique encourue.

Rarement, cela se remarque, dans le sens d'une démonstration matérielle (au sens d'appliqué), ni même de la définition et de la délimitation de concepts, les assises théoriques parviennent à proximité d'un cadre spécifique d'intervention. Tout juste posent-elles les conditions globales à une ambition qui n'arrive pas vraiment à penser, voire orienter, sa pratique.

c) Des mises en situation complaisantes:

N'ayant jusqu'ici que peu admis d'éléments précis de connaissances, il n'est pas surprenant de constater que la grande majorité des mises en situation visent d'abord et avant tout à endosser la psychologie du sujet. À telle enseigne que, pour bon nombre de pédagogues, l'ambition de création renvoie directement du côté des tests psychologiques. C'est dire combien l'imagination supporte mal l'idée d'un cadre scripturel de fiction.

Ici, on l'aura senti, prime l'*«idée»*. Donnée comme indispensable a priori à la pratique, elle permet à tout sujet d'accéder à l'écriture sans avoir à s'y confronter. Engageant pour

son utilisation propre une simple fonction de recouvrement.

La lecture, que l'on croirait être l'instrument privilégié pour préparer et relancer l'activité d'écriture, n'est jamais envisagée comme telle. Tout juste entre-t-elle, sitôt que d'un texte elle accuse certaine *«interprétation personnelle»*, dans le rayonnement phantasmatique du sujet. Comme l'écriture, elle reste, en domaine de fiction, une activité infailliblement marginale.

Ce qui, en aucune manière, ne procure de tremplin susceptible d'activer ou d'engager des matériaux langagiers, ni plus ne prépare le scripteur à évoluer au gré de manipulations nouvelles.

d) Des exercices à incidence thérapeutique:

Par voie de conséquence, le cumul des informations énoncées jusqu'ici prédispose à une approche desservant une thématique associée à l'idée. C'est-à-dire ici une thématique engageant le texte sans compromettre les mots, ni même appréhender d'organisation textuelle (stratégie d'écriture).

Au fait, ce sont des exercices explicitement axés sur la libre expression du sujet, et dont les règles favorisent à la fois sa libération et sa promotion affective. La rage de dire les choses, les gestes et les sentiments renvoie du côté de la spontanéité et de l'authenticité toute la performance. Loin d'une approche systématique du matériau

langagier, les exercices font recette. En ce sens que, livrés de manière ponctuelle, ils n'arrivent pas à penser leur progression langagière (parce que trop préoccupés par l'évolution ou l'involution du sujet), et, de ce fait, sombrent dans une entreprise à répétition.

Imaginant mal ce que pourrait être un travail consigné, les exercices se rabattent sur des règles floues, c'est-à-dire des règles revendiquant plus une disposition aux états d'âme du sujet, qu'une adaptation à la spécificité de certaines opérations rhétoriques.

e) Des évaluations évasives:

Ici encore, aucune surprise. Le peu d'accent matériel manifesté à l'endroit de l'écriture de fiction empêche l'émergence de critères susceptibles d'encadrer (sous forme de correction, de complétion ou de relance) le travail entrepris.

Aussi, lorsqu'il y a émission évaluative on peut dire qu'elle se distribue sur deux ordres de mesure:

1- la mesure psychologique: où créativité et intelligence s'entendent pour disséminer quelques critères. On parlera alors d'idées selon des rapports de quantité, de flexibilité, d'originalité, de spontanéité, de fluidité, etc...

Ici, nulle évaluation chiffrée ne semble de mise. Tout juste une appréciation sur la réussite ou le ratage (l'échec) de

l'exercice. Le tout ajusté à l'efficacité de la communication, c'est-à-dire en fonction de la clarté du message.

2- La mesure académique: où, soit par démission soit par démotion, les ordres orthographique et grammatical prennent le dessus. Dès lors on pourra, à la faveur d'un nombre cumulatif de fautes, entreprendre le compte à rebours.

Notons que souvent ce type d'évaluation s'accompagnera du sentiment qu'il est impossible sinon néfaste d'évaluer la création comme telle. En cela prétextant que la sensibilité créatrice n'est pas chiffrable!

À tout point de vue l'évaluation se présente mal. Faite pour récupérer une matière qui n'a pas été circonscrite, elle ne peut miser sur des critères déterminés par des connaissances spécifiques. Et ce faisant, n'a d'autre choix que l'emprunt de chemins de traverse.

4.1.4 De la distraction à la formation

4.1.4.1 Une proscription

De ces quelques appuis émis a contrario, il faut savoir tirer les leçons conséquentes. La *«création»* en effet confine la pratique d'écriture à des localisations qui la marginalisent doublement. À savoir que, premièrement, elle s'expose à une *«marginalisation par répétition»*. Du fait en effet, que la création ne fonde pas, pour le parcours de la première à la sixième année, d'action concertée, elle court le risque de

confiner l'acte pédagogique à la répétition. Au sens où les exercices peuvent ou se recouper ou se redoubler, mais rarement se relancer.

Puis que, deuxièmement, elle incite à une *«marginalisation par indétermination»*. Du fait, de même, que l'exercice de création ne repose sur rien ni de régulé ni de programmé, et que donc nulle progression sous l'angle du matériau n'advient, une indétermination pour les objectifs apparaît. Conséquemment, c'est tout le secteur de l'évaluation qui n'arrive pas à se penser. Sans règles ni critères (autres que celles et ceux liés à la valorisation et à la dévalorisation du sujet) la création favorise un état de flottement qui à la fois révèle et relève (d')un malaise chronique.

Pour lors, une fois cette double marginalisation opérante, il devient difficile de récupérer l'entreprise. Puisqu'en effet, en mettant un fort accent sur le sujet, l'exercice de *«création»* provoque régulièrement l'occultation de la matière langagière.

En la circonstance, on peut vérifier que trop d'insistance sur la relation psychologique (disposition du sujet, par son talent, à l'imaginaire) entrave la relation linguistique (indisposition à manipuler les mots). Et de ce fait, manquant d'appuis à la fois techniques et théoriques, on se retrouve devant l'impossibilité de penser un apprentissage systématique. Si bien que, ne reconnaissant ni la nature, ni le fonctionnement des matériaux mis en cause, l'évaluation de la démarche ne pourra se penser autrement que par rabattement sur des impressions personnelles de

lecture, ou encore sur des éléments académiques d'écriture tels: la ponctuation et l'orthographe.

Ainsi, dans la situation présente, faut-il admettre que la création ne peut faire l'objet d'une réelle formation. N'offrant auçun suivi, ni plus d'évolution, elle se révèle être un *«état»*, et non un *«actif»* que l'on voudrait à la fois décomposable et évaluable.

4.1.4.2 Une prescription

Il s'agirait donc de déterminer un ordre idéologique autre, favorisant une plus conséquente pratique de l'écrit. Le domaine de la *«création»* s'étant avéré (et s'avérant toujours) un domaine non propice à l'expansion d'une pratique spécifique, il faut dès à présent exhiber les entours d'un autre domaine, à la fois plus disponible et plus accueillant à l'endroit de l'écriture: soit celui de la *«production»*.

Afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, signalons tout de suite que le concept de *«production»* commande d'autres avenues de travail que celles déjà inscrites dans le domaine de la *«création»*. À l'opposé en effet de ce que l'on pourrait appeler un *«état de grâces»* (on est - naît - créateur ou on ne l'est pas!), la production, en mettant l'accent sur un mode de fonctionnement plutôt que sur un produit fini, devra permettre un abordage systématique, et surtout progressif, pour l'enseignement de l'écriture de fiction.

Dans ce cadre de travail, la qualité des apprentissages (considérant que ce n'est que petit à petit que l'on devient *«producteur»*) risque une substantielle progression. D'autant que, c'est de

l'identification et de la manipulation de la matière langagière que, dans ce cadre, la démarche relève. En ce sens, des modifications sérieuses risquent d'intervenir à la faveur des trois composantes privilégiées du processus d'enseignement.

° Chez l'apprenti. S'agissant de fictions à produire, ce dernier doit se rompre à une méthode régulée d'intervention. Inscrit dans la trajectoire du matériau langagier, l'élève (le sujet) se retrouvera dans une position de négociation (le sujet vs le matériau). Ce qui aura pour avantage d'empêcher l'imposition ou l'élection trop rapide d'une idée ou d'un message... qu'ils soient d'inspiration ou d'expression!

° Chez le maître. Reposant sur des éléments disciplinaires spécifiques (et de littérature et de linguistique), le rapport à la production invitera le maître (et le lui permettra tout à la fois) à circonscrire et circonstancier un exercice qui, par nature, lui échappait... La *«création»* en effet étant toujours sujette au chantage répressif de l'imagination!

° Chez le matériau. S'agissant de mettre en relief l'aspect dynamique du langage, dès lors qu'il s'inscrit dans un processus d'écriture de fiction, il faut reconnaître la relation particulière commandée par ce même matériau pour qui décide d'en régenter l'évolution. En ce sens, et dans le but d'autoriser une substantielle assimilation des mécanismes de production, il faut penser le matériau comme entretenant une relation directe avec le sujet (l'élève). De sorte que:

- soit reconnu le dynamisme imparti à tout matériau langagier (le mot doit être pris comme récit en puissance);

- de cette reconnaissance une relation nouvelle s'instaure:

  a) le scripteur, en intervenant sur la matériau, le change ou le transforme;

  b) le matériau, en intervenant sur le scripteur, le change ou le transforme.

De cette manière pourra être mise en évidence cette faculté qu'a l'exercice de fiction, et plus spécifiquement la matière langagière qui en relève, d'être, en plus d'un support, un agent de formation et de transformation.

4.1.4.3 Une inscription

Mettre au point un apprentissage négocié entre un objet précis (le matériau langagier) et un sujet (l'élève) implique qu'au départ une partie de l'exécution se contrôle difficilement. S'agissant en effet d'une négociation en domaine de fiction, non seulement chacune des subjectivités d'élèves reste imprévisible, mais de même, dans le cadre d'un travail d'écriture, c'est toute l'objectivité des mots, et, plus localement, leur potentielle initiative qui risquent, d'échapper à tout contrôle. De là la nécessité d'un encadrement théorique rigoureux.

Cela étant, l'approche ici privilégiée devra reposer sur deux postulats de base:

- Écrire de la fiction relève d'une pratique. Cette pratique ne pouvant être identifiée qu'à la lumière d'un travail.

- Écrire de la fiction entraine la circulation des matériaux. En l'occurrence ici, les mots, dont à la fois la situation et l'organisation se portent garantes d'un mode de fonctionnement.

Soit deux postulats autorisant une approche théorique d'envergure générale, dont la portée offre la garantie d'un système souple d'action; c'est-à-dire un système s'appuyant sur des objectifs de régulation et de progression continues. Ce qui devrait permettre l'accès à une objectivité relative dans la démarche.

FIN

FIN

5. UNE STRATÉGIE DE LA PRATIQUE

5.1 LA PLACE DE LA THÉORIE DANS L'EXERCICE DE LA FICTION.

Ce qu'il faut désormais comprendre tient dans ce qui a déjà été annoncé en termes de *«relance»* et de *«complémentarité»*.

En effet, si l'on considère que la fiction relève d'une pratique, et que cette pratique se doit d'être comprise sous l'angle de la *«production»*, alors il y a toutes les chances du monde pour que le discours théorique se voie attribuer un rôle privilégié dans la réalisation de pareille entreprise. C'est-à-dire que par-delà un discours d'accompagnement, où somme toute il ne s'accomplirait que de façon parallèle au texte de fiction, c'est à un discours de déploiement - où il y a à la fois explicitation et relance - qu'il nous conviera.

5.1.1 Le négoce spéculatif

Si, avec le déploiement didactique, une avenue de formation a pu, dans le secteur de la production, être tracée, et ce tant dans son processus de fabrication que dans celui de machination, il revient à l'aventure théorique d'engager des dispositions susceptibles de légitimer la présence d'une telle formation. Ce qui ne veut pas dire, simplement et d'une manière expéditive, qu'il faille coûte que coûte doter l'entreprise d'un label scientifique!... Seulement, de ce compte à tenir, il y a à convenir de la dimension et de l'orientation d'une approche réflexive, dont l'articulation et aussi la probation tireront parti d'une caution (si modeste soit-elle!) scientifique. Pour cela

admettons dès le départ qu'une double mobilisation affectera l'engagement scientifique de toute théorie. En ce que, pour une telle prétention, la théorie ici articulée devra:

a) fonder la réalité positive ou négative de son objet;

b) définir la méthode qui permet d'aborder (en le circonstanciant et en le circonscrivant) cet objet.

De la sorte nous pourrons être assurés que le discours apposé sur la fiction sera un discours tout à fait autre, avec cet avantage marqué que, ne se confondant pas le moins du monde, il porte, pour la fiction de mise, la garantie d'une distance élucidatrice.

5.1.1.1 Une contradiction amorcée.

Auparavant, de manière à engager par effet mesuré la légitimité de cette nouvelle approche, il y aurait à plaider pour une succincte mais circonstancielle mise en situation. En ce sens que, pour mieux délimiter la spécificité de l'objet visé, il faudrait préalablement tracer les contours et situer les entours.

a) La création et la théorie.

Partant de la *«création»* admettons ce qui provoque le courroux des créateurs: la théorie! Ainsi peut-être comprendrons-nous certaines composantes de leur inhibition...

. Cela d'abord prend la forme d'un *«produit allergène»*. Celle précisément d'un

discours autre qui, par abattement répété, alourdit l'envol léger que préconise l'inspiration. Le discours théorique, on ne manquera pas de s'en rendre compte, se trouve alors perçu comme ce qui fomente (de par sa syntaxe, de par sa logique) une opposition systématique à l'activité de création.

. Puis ce devient l'enjeu d'une *«réaction»*. Celle à dessein convenue dès l'affrontement, et traduite, par incursion théorique en domaine de création, sous forme d'étouffement. La théorie, ici, ne pouvant être perçue d'un autre ordre que celui de la contrainte, elle se voit cataloguée dans le rayon des discours apocryphes.

. Par retour, enfin, on passe à *«l'immunisation»*. Ce devient, de par la récupération des moyens de fiction, l'actif d'un pur et simple rejet. Où, partant d'un discours à repousser (celui de théorie), la création s'arrange pour ne pas le rencontrer. Ainsi faisant, les quelques bribes du discours adverse, déjà versées, au fonds créatif, viennent oeuvrer, une fois fossilisées, en tant qu'agent vaccinateur...

De ce schématique parcours, l'on retiendra que, pour les tenants de la *«création»*, tout effort de théorisation passe pour une agression à leur pratique. C'est-à-dire un discours qui, réfléchissant une pratique, entrave la spontanéité, et cause de graves préjudices au coefficient d'originalité inscrit dans

leurs services. Tout se passe en effet comme si la théorie était en opposition avec la création, sans pour autant qu'une place ou pour l'affrontement ou pour la négociation, entres les deux, soit ménagée. Immanquablement, et à tout propos, les deux discours se repoussent... Et pourtant, n'allez pas croire que, création ou pas, nulle assignation théorique, si ne s'avouant pas, ne prévale...!

b) La production et la théorie.

Si, comme on a pu le voir, pour les créateurs, la théorie avouée reste un appareil inhibiteur, il n'en est pas de même pour les producteurs chez qui toute théorie apparaît comme rouage indispensable à l'exercice de *«production»*.

Ici point de position radicalisée à la faveur de l'originalité ou de la spontanéité; bien plutôt il s'agit de favoriser un contrat de non-exclusivité à partir duquel une démarche négociée entre la théorie et la pratique saura s'instaurer. Et ce, de manière à ce que le texte, fondu aux exigences de pareilles intersections, tire, d'une double opportunité:

a) la mesure de son élaboration: par approche réfléchie pour les matériaux convoqués;

b) la garantie de son fonctionnement: par approche suivie pour les matériaux injectés.

On le sait, les exigences d'une telle procédure génèrent un nombre sans cesse croissant de difficultés. C'est que la participation ou l'intervention théorique pose au texte de fiction des conditions de fonctionnement l'entraînant à distance respectable d'une écriture complaisante. Là en effet, la prescription théorique, perçue et prévue dans le processus de production, loin de se penser comme instance d'opposition au phénomène de création - laquelle opposition, comme on l'a vu, peut être ignorée par le scripteur s'il la juge inhibitrice - ressortit d'une allure négociée selon laquelle, de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie, une nouvelle dimension d'écriture advient. Figure dominante dans l'aventure de l'écrit, c'est de la *«contradiction»* qu'il, désormais, s'agit. De la contradiction au sens où, partant d'un espace à recouvrir - ici le texte - une négociation entre deux discours contraires, soit le fictif d'une part et le théorique d'autre part, s'instaure. Ainsi, d'un système à un autre, et selon des effets fort différents, une attitude de relance s'impose, autorisant pour l'écriture risquée à la fois un affinage et un dépassement de sa propre pratique. De relance mais aussi de complémentarité puisque, conséquence obligée, de l'un ou l'autre discours, c'est à un discours plus complet (parce que plus appuyé et plus circonstancié) que le texte accède.

5.1.1.2 La réalité de l'objet.

En ce qui concerne l'objet élu, il faut savoir que, par mutations calculées, il se trouve être d'abord

un texte, ensuite, par contrat, une fiction. À ce titre, nous maintiendrons que sa réalité suppose au moins deux conditions:

a) un effet: faisant ici qu'à l'écriture ne soient convoqués que les pièces nécessaires à une programmation et à une production déterminées.

L'aventure de fiction résidant dans des modalités de traitement du texte (à commencer par le mot, puis la phrase, etc...), l'on conviendra que l'effet obtenu ne saura être détaché de la matière traitée.

b) des composantes: s'agissant de pièces pertinentes pour l'élaboration d'un texte, nous tiendrons compte qu'elles procèdent de deux dimensions fondamentales. Ou, si l'on veut, qu'elles acceptent une répartition en pôles.

Le texte ici se donnant comme la négociation des éléments qu'il contient, ainsi qu'aux lois de leur fonctionnement, il devient utile de signaler que, pour leur répartition en pôles, les composantes s'accommodent d'envergures à la fois générales et locales:

- pôle idéel:

  - d'une manière générale, c'est ce qui rencontre les idées d'un texte - ce qu'il dit: le message qu'il déploie;

  - d'une manière locale, c'est ce qui a trait à l'organisation sémantique d'un mot: son sens;

- pôle matériel:

  - d'une manière générale, c'est ce qui rencontre l'espace matériel d'un texte - ce qu'il fait: la matière qu'il emploie;

  - d'une manière locale, c'est ce qui concerne l'organisation plastique d'un mot: sa forme.

Des idées à la graphie, il faut savoir qu'un jeu (et aussi un travail) de dominantes va s'opérer, faisant qu'à l'usage tantôt l'une, tantôt l'autre, sera, à profit ou à perte, décantée. C'est dire que l'objet, nommément le texte, sera ici hiérarchisé.

5.1.1.3 Un abordage méthodologique

Au sens où, et le matériel et l'idéel sont identifiés(7) on peut dire que c'est la réalité de l'objet (soit un texte de fiction) qui pour lors se trouve obtenue.

Dans ce cadre précis de travail, certaines mises au point d'ordre méthodologique vont garantir plus de circonscription pour la pratique concernée. Ainsi, qu'il soit question tantôt de création, tantôt de production, des modalités diverses, dans l'approche, vont survenir. Ce qui implique que, sous l'angle de la méthodologie, on prenne la mesure des deux concepts postulés:

---

(7) *Et ils le seront encore plus au chapitre suivant...*

a) la création: à visée idéaliste, l'exercice de création relève de la spontanéité. C'est dire qu'il s'actualise en marge de toute influence explicite et a tendance à s'enregistrer au titre d'événement isolé. Toujours, dans ces conditions, les circonstances de son avènement resteront nébuleuses;

b) la production: à visée matérialiste, l'exercice de production, lui, relève plutôt d'un procès. C'est dire qu'il s'actualise dans le prolongement (par relance ou complémentarité) d'un processus cognitif déjà engagé. Livrées d'une façon plus systématique, les conditions de son déploiement seront des plus circonstanciées.

Ainsi pourra mieux se comprendre qu'une fois le parti pris à la faveur de la *«production»*, c'est à un processus qu'il faudra renvoyer. Entendant par là que, circonscrivant et circonstanciant l'objet de production, l'approche méthodologique s'inscrira dans une théorie, c'est-à-dire ici, contrevenant à l'abordage habituel, dans une *«suite»* (ou une procession) d'éléments d'apprentissage groupés autour d'activités relevant autant de la compréhension que de la production. Cette théorie, ou encore ce *«défilé»*, non seulement ménagera un apprentissage convoquant en alternance deux pratiques distinctes, mais encore déterminera cet apprentissage de la manière la plus large possible, c'est-à-dire comme pouvant accueillir une clientèle débordant ce que l'on pourrait appeler les scripteurs adultes.

5.2 UNE APPROCHE MATÉRIALISTE

Désormais le texte, et plus particulièrement le texte de fiction, mérite d'être considéré comme le lieu d'un certain regroupement matériel. Cette conception - qui est aussi une position - détermine plus d'une conséquence.

À commencer par le début, nous insisterons sur le fait suivant:

- écrire est l'activité par laquelle on accède de manière relative à un processus de construction de la langue.

Ceci afin de démarquer le travail de fiction de celui de stricte reproduction d'une idée ou d'un message déjà entendu.

Puis, par voie de consécution, nous ajouterons:

- écrire suppose l'adhésion à une matérialité spécifique de la langue. C'est-à-dire une matérialité où se trouvent mis en jeu tant la place du scripteur que l'espace scripturel dans lequel il évolue.

Ce qui suppose - loin d'une stricte reproduction de message - le risque plus ou moins calculé d'une production sans cesse négociée. Risque qui, l'on en conviendra, semble mieux s'adapter aux possibilités de déformation et de transformation de la langue, qu'à celle d'information et de répétition.

Selon cette optique, le texte sera donc un espace privilégié. Soit celui, spécifique, où se jouent des tensions, où se manifestent des rapports de force entre les mots, entre les phrases, entre les paragraphes, etc... C'est dire combien, aussi

ces tensions, de même que ces rapports de force, amorceront du texte au scripteur - ainsi que du scripteur au texte - des modalités de travail distinctes, négocieront des métamorphoses communicantes.

Cette approche, pour peu idéaliste qu'elle soit, annonce un accès à la pratique selon lequel tout scripteur peut y trouver matériellement son compte. Mais pas à n'importe quelle condition! Puisque certains repères s'avèrent indispensables à son bon fonctionnement.

5.2.1 La bidimensionnalité

Une approche matérialiste étant celle qui, plutôt que de s'en remettre à un état nébuleux d'organisation (où génie et talent de l'auteur cautionnent à tout moment l'entreprise), ramène à une ventilation matérielle la démarche par laquelle un texte s'élabore; il s'agira d'amorcer de manière à rendre spécifique la nature des toutes premières bases de cette matérialité.

. Bidimensionnalité spatiale.

Ces toutes premières bases, elles sont d'abord identifiables à la simple distribution matérielle des signes. Parlant d'écriture en effet, il est aisé de reconnaître que l'horizontalité et la verticalité semblent, sur une page, caractériser au plus près la disposition d'un texte. Puisqu'ici - à l'exception du braille, cela va de soi - l'épasseur, le relief de l'impression comptent pour quantités négligeables.

. Bidimensionnalité linguistique.

Puis, une fois reconnue cette première réalité, il convient de retenir la perception intellectuelle des signes mis en cause. Dès lors, compte tenu des déterminations de *«forme»* et de *«contenu»* inhérentes à chacun d'entre ces signes, il s'agit de spécifier le nouvel angle dimensionnel que cela suppose. Peu différent du premier, en ce que lui aussi compte sur un aménagement binaire, il tire du côté de ce que l'on pourrait appeler une *«bidimensionnalité linguistique»*. À savoir: une bidimensionnalité dont l'émergence repose sur la structuration tant plastique que sémantique des signes et, consécutivement, du texte.

Plus pertinente, parce que plus proche des processus d'écriture et de lecture, cette seconde bidimensionnalité va servir à alimenter l'écriture de fiction et dans son enseignement et dans sa pratique. Elle devient ce qui, au plus près, peut servir de point de départ à un enseignement régulé de l'écriture de fiction. C'est-à-dire ce sans quoi l'écriture, tout comme la lecture, n'autoriseront que peu de discernement.

Cette bidimensionnalité n'est pas nouvelle. Clairement identifiée par Jean Ricardou(8) dans ses ascendants théoriques, pratique et idéologique, elle fut par la suite circonscrite

---

(8) *«Écrire en classe»*, Pratiques, no 20, juin 1978.

sur le plan pédagogique par Claudette Oriol-Boyer(9) . Sans avoir à reprendre de manière intégrale l'argumentation déployée par l'un et l'autre des deux praticiens, on peut avancer des explications résumant, mais aussi extensionnant, leurs positions.

Par retour donc sur ce qui déjà a été avancé (cf: 5. Une stratégie de la pratique), étayons quelque peu.

5.2.1.1 La dimension idéelle.

Construite à compter d'éléments de contenu, la dimension idéelle sera ce par quoi l'écriture et la lecture satisfont à l'organisation sémantique d'un ou de plusieurs termes, le décodant ou le connotant selon ses particularités de *«sens»*. En d'autres mots, la dimension idéelle recouvre soit en l'actualisant, soit en l'exploitant, les diverses incidences sémantiques échues à un ou plusieurs termes. Ici, un simple recours au dictionnaire permet d'apprécier ce que cela suppose.

À titre d'exemple, considérons le mot *«chien»*. En cette circonstance l'on observera un rayonnement sémantique qui, pour ce seul terme, accueille, tant propres que figurées, des définitions diverses.

CHIEN: 1- Mammifère domestique dont il existe

---

(9) *«Lire pour écrire»*, Pratiques, no 26, mars 1980.

de nombreuses races élevées pour remplir certaines fonctions auprès de l'homme;

2- tout animal de l'espèce des canidés;

3- nom vulgaire de quelques squales (chien de mer);

4- pièce coudée de certaines armes à feu qui portait le silex et de nos jours guide le percuteur (chien d'un fusil de chasse);

5- constellation (du chien);

6- garder à quelqu'un un chien de sa chienne (lui garder rancune et lui ménager une vengeance);

7- vivre comme chien et chat (s'affronter en permanence);

8- se regarder en chiens de faïence (se défier du regard);

9- travail de chien (très pénible);

10- chien (canaille, dur, méchant);

11- avoir du chien (du charme);

12- Porter des chiens: une frange;

13- etc...

Ce qui, on s'en doute, peut mener, surtout en ce qui a trait aux sens figurés, encore loin, le rayonnement sémantique.

Ce qu'il suffit de comprendre cependant réside dans le fait que la dimension idéelle table, à l'exclusion de la forme du mot, sur son potentiel sémantique. Et que c'est sous cet angle qu'à la fois lecture et écriture rendent aux textes des comptes.

5.2.1.2 La dimension matérielle.

Vérifiable à partir d'éléments de forme, la dimension matérielle sera ce par quoi l'écriture et la lecture satisfont à l'organisation plastique d'un ou de plusieurs termes, le décodant ou le connotant selon ses particularités *«formelles»*. En d'autres mots, la dimension matérielle recouvre, soit en l'actualisant, soit en l'exploitant, les diverses incidences plastiques - celles immédiatement perceptibles - échues à un ou plusieurs termes.

Ici, l'étalage d'une manipulation localisée sensibilise sur la nature de la dimension en cause.

De nouveau à titre d'exemple, reconsidérons le mot *«chien»*, sauf que non pas à la faveur de son rayonnement sémantique, mais en regard d'opérations rhétoriques susceptibles de générer une expansion plastique. Pour la circonstance le terme *«chien»* se verra investi de transformations ressortissant ou de l'anagramme, ou du calembour ou de l'à-peu-près.

CHIEN:	1-	chine	(anagramme parfait)
	2-	niche	(anagramme parfait)
	3-	sien	(à-peu-près)

4- tien (à-peu-près)
5- chie, hein! (calembour)
6- scie, hein! (à-peu-près)
7- Hyène (anagramme imparfait)
8- nié (anagramme imparfait)
9- Nice (anagramme imparfait)
10- haine (anagramme imparfait)
11- chêne (anagramme imparfait)
12- hie (anagramme imparfait)
13- etc...

De même ici, il faut considérer que la dimension matérielle mise, à l'exclusion du sens du mot, sur son potentiel plastique. Et que c'est sous cet angle que tant la lecture que l'écriture rendent au texte des comptes.

Deux dimensions, en ce qu'elles sont ici à la fois distinctes et complémentaires, sont donc retenues. En la circonstance, il ne s'agira pas de les présenter comme les seules susceptibles d'identifier ou de regrouper tout l'apprentissage littéraire. En effet, d'autres attributs impartis à la structure du texte - que l'on songe ou aux règles de cohérence, ou aux fonctions de narration, ou à l'énonciation, etc... - pourraient de leur côté drainer à la fois pédagogie et apprentissage. Cependant, ce que l'on doit marquer par la présence et l'élection des deux dimensions ici évoquées, c'est le caractère prioritaire de leur rétention et de leur propagation.

La situation pédagogique actuelle enseigne que l'apprentissage de la littérature se fait de façon monolithique. Peu de place en effet se trouve accordée à ce que l'on pourrait appeler la *«lettre»*... Tout semble orienté à la faveur d'une

compréhension et d'une production sémantiques de la langue. Avec pour résultat que, partout, toujours un rabattement sur le *«sens»* provoque une cristallisation de l'approche autour de l'*«idée»*, voire de l'intention. Et qu'ainsi toute espèce de manifestation de la langue à son niveau matériel se trouve reléguée dans le voisinage d'un arbitraire dont l'organicité relève et de l'artifice et du décoratif.

En conséquence de quoi, il apparaît fondamental que les tout premiers apprentissages de la littérature corrigent cette perception quelque peu discriminatoire (où une seule dimension - celle idéelle - domine au détriment de l'autre), et rétablissent une ou des situations propices au plein développement de la langue et, par voie de contiguïté, du texte.

Puisqu'ainsi sensibilisé, tout lecteur comme tout scripteur sera à même d'évoluer (voire d'évaluer) dans un milieu où les éléments de base (qu'ils soient idéels ou matériels) resteront ouvrables. Puisque, de même, il en saisira mieux les inépuisables possibilités de relance et de complémentarité.

Conçue de manière à objectiver le travail, la bidimensionnalité devient une condition d'exploration et d'exploitation de la langue. En effet cette découpe, en idéel d'une part et matériel d'autre part, favorise, pour le travail de la langue, deux indispensables opérations:

a) la manipulation: de l'idéel au matériel, et du matériel à l'idéel, nul fétichisme n'est toléré. Le matériau langagier devient un lieu d'observation et de manipulation susceptible

de générer des combinaisons et des croisements nouveaux. Au gré d'une négociation sans cesse promue, le mot (puis par extension la phrase) se trouve à favoriser la découverte.

b) la transformation: du scripteur au texte, et du texte au scripteur, des métamorphoses et des conversions de toutes sortes risquent de s'effectuer:
   - déplacements de sens;
   - modifications de formes;
   - excentrement du sujet;
   - etc...

Faisant qu'à l'usage, scripteur et texte se réalisent selon des transformations plus ou moins prévues. Et qu'ainsi, au gré d'une relation en tout temps avivée, chacune des parties se trouve à alimenter la pratique.

Par l'apport de cette bidimensionnalité, on peut dire que la distribution et la disposition des signes favorisent à la fois l'apprentissage de la langue et par contiguïté, celui de la littérature. Et que, privilégiées, les deux dimensions produites se trouvent être l'amorce d'une réelle connaissance du texte.

Voyons maintenant comment et à quelles conditions cette connaissance peut impliquer la pratique.

5.2.2 Contraintes et consignes.

Elire la bidimensionnalité comme terrain privilégié de l'écriture de fiction ne permet pas de croire que sur elle et par elle, sans effort et sans

fatigue, la fiction adviendra. La bidimensionnalité est un terrain propice, pas magique!

De là faut-il comprendre que l'activation de la pratique d'écriture passe par des conditions servant à explorer et exploiter la bidimensionnalité... L'idéel et le matériel en effet ne pouvant s'activer qu'à la faveur d'un environnement susceptible de motiver leur mutuelle évolution.

Aussi s'agira-t-il de circonscrire la pratique d'écriture de manière telle qu'elle puisse à la fois échapper au *«ghetto inspiratif»*, et adhérer au *«circuit performatif»*. C'est-à-dire ici la doter d'un entourage qui en démarque et en exploite les contraintes.

5.2.2.1 Une écriture à contraintes.

Rangée du côté d'un recours à la règle, l'*«écriture à contraintes»* s'enregistre à l'exemple d'une loi. À ce titre, on se doit de bien la démarquer de ce qui pourrait impunément être appelé *«écriture libre»*.

En effet, *«écrire à contraintes»* consiste, à l'opposé d'*«écrire librement»*, à travailler l'écriture à partir de repères explicites (nommons-les règles ou consignes) dont la tâche la plus immédiate est d'éprouver à la fois le scripteur et la langue. C'est-à-dire de fournir un cadre de travail à compter duquel la pratique, pour bénéficier d'appuis tant linguistiques que littéraires, devra plier à certaines exigences. On s'en doute, l'écriture à contraintes plaide pour une pratique dont la fonction est d'élucider le texte, tant dans ses effets que dans sa fabrication.

À l'opposé ici, l'*«écriture libre»* offre de toutes autres avenues de travail.

Parlant d'apprentissage, il est requis de prendre une position toute didactique. À savoir: que l'écriture libre ça n'existe pas! Ce qui existe consiste en une illusion de liberté rattachée à un phénomène - l'écriture - que l'on cherche à voiler. À l'évidence ici, tout l'engrenage idéaliste identifié au concept de création effectue un retour en force. Puisque l'illusion par laquelle la liberté arrive à l'écriture passe par un assujettissement à l'expressionnisme inspiré de l'auteur. C'est-à-dire à celui vantant les mérites de la vérité de la parole dite, de sa spontanéité, de son originalité, de sa candeur, etc... Soit toutes positions empêchant de reconnaître et d'attribuer à l'écriture les exigences d'une pratique spécifique. De sorte que, un peu au-delà, un peu en deçà, l'écriture libre nécessite, pour sa réalisation immédiate, la complicité d'auteurs partisans d'un certain obscurantisme.

Dès lors on comprendra que l'engagement d'une écriture que l'on dit libre ne peut s'effectuer sans le départage d'un certain nombre de contraintes implicites. Soit de ces contraintes qui, pour n'avoir pas été explicitement discernées, n'en programment pas moins la pratique d'écriture.

Pour sa plus simple expression, chacun l'aura remarqué, l'écriture commande un outillage dûment règlementé. Ainsi, celui ou celle qui se propose d'écrire - que ce soit librement ou de manière consignée - se bute à des exigences et à des

résistances langagières de toutes sortes. En effet ici, tant le lexique que la syntaxe, la sémantique que la logique nécessitent un apprentissage qu'il est difficile d'ignorer. Résultat: la compétence, tout comme la performance de celui ou celle qui écrit, toujours renvoie à une forme de conditionnement.

Pour être clair, nous dirons que l'*«écriture libre»* est une *«écriture à contraintes»* qui s'ignore. En ce sens qu'elle est une écriture qui ne veut pas s'avouer ses contraintes, préférant répondre de règles enfouies dont ni la nature ni la fonction n'accèdent à une explicitation systématique. De là l'insécurité chronique obligeant l'exercice d'écriture à se rabattre sur l'affectivité du scripteur. Avec cette conséquence pour le produit fini que l'évaluation n'obtient de débouché autre que la correction grammaticale, ou la psychanalyse sauvage.

Avec une *«écriture à contraintes»*, loin d'aller dans le sens du cautionnement d'une imagination que l'on voudrait déjà instaurée chez le scripteur (c'est-à-dire de celles déjà instituées avant même que l'acte d'écrire ne soit avivé), on accède à sa provocation sur place. À savoir ici que la mise en place de la pratique se trouve obligatoirement liée à des contraintes dont la fonction est de provoquer une (ou plusieurs) performance langagière. À l'opposé d'une invite à l'expression personnalisée (acte par lequel, se prenant pour un auteur, celui qui écrit vient livrer son moi), le scripteur se trouve convié à ex-primer matériellement sa langue (acte par lequel celui qui écrit fait pression sur le langage).

En cette circonstance, on peut dire que l'imagination n'est plus cette procédure passive - parce qu'acquise - remuée de part en part à coups subits d'inspiration. - Bien plutôt, elle compose avec une dimension active qui non seulement oblige à des exercices de manipulation, mais de même (et nous pourrions dire: consécutivement) provoque un sensible développement d'habiletés.

Selon cette perspective, on s'en doute, l'imagination s'évalue au travail. Directement liée à une base matérielle explicite (soit: des règles ou des consignes dûment identifiées) elle offre une trajectoire à la fois perceptible et vérifiable. Faisant qu'ainsi son développement, tout comme son évolution, puisse donner prise à l'évaluation et, par voie de conséquence, à l'amélioration.

Car ce qui va se trouver postulé ici relève de la position scripturelle suivante: pas de liberté humaine (voire personnelle) sans liberté linguistique! Pas d'affranchissement individuel sans pouvoir d'action identifié... En ce sens que la liberté, toujours, va s'acquérir par la maîtrise d'une pratique. Et que, quoi qu'on fasse, respectueuse ou profanatrice, elle lui restera toujours proportionnelle.

5.2.2.2 De la contrainte à la consigne.

L'*«écriture à contraintes»* étant un cadre général, une orientation délimitée de manière telle qu'elle génère de la pratique - et, par voie de conséquence, qui instille une somme de liberté à acquérir par le langage -, il devient urgent d'articuler autour de ce concept les conditions de son plein exercice. Aussi, en jetant un regard spécifique sur un de ses éléments privilégiés, soit

la *«consigne»*, nous serons à même d'évaluer certaines de ses retombées concrètes.

Le Petit Robert définit ainsi la consigne: 1. Instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire. - Ordre; règlement. 2. Défense de sortir par punition.

Telle que nous la discuterons ici, la consigne ne se voudra ni ordre, ni règlement, ni défense: elle désignera une règle (rigoureuse mais non rigide) qui dirige le travail d'écriture.

a) Une règle rigoureuse mais non rigide.

Une règle rigoureuse. C'est dire qu'elle n'est pas issue de nulle part; elle ne provient pas de pensées incertaines, imprécises d'un sujet. Voilà ce qu'indique l'adjectif *«rigoureuse»*: la précision.

Une règle non rigide. C'est dire que la consigne ne fixe pas, une fois pour toutes en début de travail, une règle à suivre pour arriver au produit fini, le texte. Au contraire, la consigne est négociable donc transformable en cours d'élaboration, en autant que ces transformations soient explicites, c'est-à-dire qu'elle donnent prise à un contrat de travail.

La consigne se veut donc un repère, un appui pour le travail d'écriture. Elle détermine une trajectoire du texte qu'il sera toujours possible de modifier. C'est en quelque sorte le moteur du texte:

1- un moteur qui génère (propose les matériaux de base);

2- un moteur qui élabore (détermine le mode de relation à entretenir).

b) Distinction: consigne et objectif.

La consigne repose d'abord sur des matériaux expansibles que le scripteur va avoir à manipuler. Par son travail, celui-ci en arrive à produire un texte. La forme que prendra le produit fini n'est pas déterminée à l'avance: c'est l'orientation d'écriture introduite par la consigne qui va la définir.

La consigne, on le voit, se rapporte au travail d'écriture. L'objectif, lui, est un élément plus global qui établit des bases pour l'enseignement et qui permet de comparer l'évolution de l'apprentissage de l'apprenti par rapport à ce qui avait été prévu. Ainsi, la consigne fournira un instrument pratique pour en arriver à tel objectif concernant l'apprentissage de l'écriture (par exemple, pour un tel objectif: être capable d'écrire en une dizaine de lignes un texte de fiction fantastique; les consignes donneront une direction au travail à effectuer).

Il faut bien voir que l'objectif concerne la fin (le but à atteindre), alors que la consigne donne les moyens pour y parvenir; elle est l'outil qui mène au but visé.

c) Exemple de consignes.

La consigne prend d'abord un caractère arbitraire. Elle peut provenir d'un consensus de plusieurs personnes (de l'enseignant(e) et des élèves) ou de la décision d'un scripteur seul. De

fait on dira qu'elle est soit négociée, soit imposée.

Par exemple, dans une classe, la collectivité a décidé de choisir un mot (au hasard ou pour une raison quelconque, soit qu'un texte déjà écrit insiste sur ce mot, ou que celui-ci a déjà suscité de l'intérêt lors d'un travail précédent, etc): *«miroir»*.

Une première consigne pourrait être celle-ci: à partir de ce mot, inventorier toute une série de sens (pôle idéel) gravitant (en propre ou en figuré) autour du mot *«miroir»*... ainsi que toute une série de mots dont les phonèmes (ou encore les lettres) se rapprochent de ceux du mot choisi (pôle matériel).

Ainsi, un scripteur fera ressortir pour chaque pôle, une liste de mots (l'utilisation de dictionnaires est recommandée):

idéel	matériel
glace	roi
verre	moi
lac	rime
yeux	rire
oeufs au miroir	miro (qui voit très mal, myope)
reflet	Rémi
vaniteux	myrrhe
etc.	etc.

Après cet inventaire, une nouvelle consigne sera donnée: à partir de ces mots, construire un

texte en essayant d'équilibrer les deux pôles, matériel et idéel.

Ainsi, peu à peu prendra forme une histoire surdéterminée par le mot *«miroir»* (nous parlerons plus loin de la surdétermination). Par exemple:

> *«Un roi nommé Rémi, à force de se mirer dans un lac s'attire une réputation de vaniteux. De plus, ses sujets qu'il regarde à peine le disent froid comme de la glace. Pourtant, ce n'est que méprise: ses yeux sont faibles et nécessiteraient des verres. Le roi Rémi est miro!»*

Et ainsi de suite...

Si la consigne donnée au départ devient trop restrictive pour l'élaboration du texte, il s'agira simplement, en tenant compte, bien sûr, de ce qui aura déjà été fait, de la transformer. En ce sens qu'ici on pourra emprunter soit une avenue d'extension de la consigne, soit une de réduction.

Précisons que les consignes pourront prendre plusieurs allures (sémantique, phonique, iconique, syntaxique, logique, etc.). L'exemple présenté plus haut était d'ordre sémantique et phonique. Mais il pourrait aussi s'agir d'élaborer un texte à partir d'images (consignes à partir d'icône). Par exemple exploiter le plus de sens possible d'un mot que fait surgir l'image (le texte pourrait alors produire une nouvelle image qui relancerait un nouveau texte, etc.).

Ou encore, il faudra écrire selon une construction de phrase donnée (ordre syntaxique). Et même,

deux constructions différentes qui devront alterner...

Ou bien, une première et une dernière phrases établies au départ marqueront le travail à faire pour que le texte permette un passage cohérent entre le début et la fin (consigne d'ordre logique).

On le voit, bien que précises, les consignes ne limitent pas les possibilités de travail; plutôt elles favorisent une production de texte où l'imagination à la fois se trouve activée et actualisée.

d) Ce que permet la consigne.

Cela est indéniable: la consigne vient rendre un précieux service à l'enseignement. De fait elle pose d'elle-même des critères là où depuis toujours achoppait l'évaluation. Puisqu'ainsi positionné, le texte d'un élève pourra être évalué selon sa relation plus ou moins orientée avec les consignes de départ, ou encore avec celles déterminées (et justifiées par ailleurs) en cours d'élaboration.

Il ne s'agira plus d'apprécier vaguement un texte en regard de ce que l'élève aura voulu exprimer (et ainsi juger plutôt la vision du monde de l'élève, voire même sa personnalité), mais de rendre compte, au moyen de critères précis, du travail effectué par un scripteur.

5.2.3 Texte et surdétermination.

À la notion de consigne se greffe celle de surdétermination. Spécifiquement, le terme est employé dans plusieurs domaines, notamment en

psychanalyse et en philosophie (marxiste); et, également, par extension, en linguistique et en littérature. En son sens le plus large, le Lexis définit la surdétermination comme la *«caractéristique d'un processus déterminé par un grand nombre de conditions»* c'est-à-dire *«plus que déterminé»*: déterminé plusieurs fois, ou pour plusieurs raisons à la fois.

Dans la terminologie ricardolienne,(10) le concept de surdétermination, s'il tient de cette définition est toutefois indépendant des formes précédentes d'emploi. Voyons ici de quelle façon il opère.

5.2.3.1 Textualité

D'abord, nous le savons, la contestation du texte expressif ou représentatif révoque le principe-même d'un thème ou d'une idée préalable au travail d'écriture (thématique) puisque par l'immission du texte productif et transformatif, les matériaux-mêmes du texte servent de base à son élaboration. Ces divers éléments composant le texte seront dits textuels; nous parlerons alors *de* la textualité de ces éléments comme étant une aptitude à figurer dans tel état du texte, laquelle aptitude sera évaluée à partir de deux critères, soit deux types de relations: relation à proximité et relation à distance.

a- Relation à proximité: d'une part ces éléments doivent être sémantiquement justifia-

---

(10) *Jean Ricardou: «La fiction à mesure», in Nouveaux problèmes du roman, Seuil, 1978.*

bles et doivent assurer une liaison logique avec les mots avoisinants. Il s'agit d'une relation horizontale ou linéaire.

b- Relation à distance: d'autre part, ces mêmes éléments doivent pouvoir s'associer, sémantiquement et-ou plastiquement à d'autres composants ou passages plus éloignés dans le texte. Il s'agit d'une relation verticale ou translinéaire.

Nous disons donc que la textualité virtuelle de tout élément n'est effective que dans la mesure où il a négocié son entrée au texte selon ces deux critères. Partant, nous pouvons estimer cette textualité à partir du nombre de liaisons qui fixent les composants au texte.

Pour préciser cette approche, reprenons l'exemple donné plus haut et vérifions la textualité de différents exercices d'écriture basés sur le mot *«miroir»*.

La consigne étant de travailler le mot sur deux plans, l'idéel et le matériel, nous avons constitué un réservoir d'éléments propres à être utilisés dans un texte, c'est-à-dire des éléments textualisables.

composants idéels (issus des sens du mot miroir)	composants matériels (issus de la forme du mot miroir)
glace	roi
verre	moi
lac	miro

yeux	Rémi
oeufs au miroir	rime
vanité	rire
etc.	mi-roi
	etc.

Précisons ici que la relation à distance entre les composants du texte est assurée par des opérations rhétoriques.

Par exemple, en ce qui a trait aux composants idéels issus de *«miroir»*, nous pouvons identifier ces figures comme suit:

Travail sur le sens

1- Métaphore, de miroir à lac
(reflète comme un miroir)
de miroir à yeux
(miroir de l'âme)
de miroir à verre
(reflète comme un miroir)

2- Métonymie, de miroir à verre
(partie du miroir)

3- Synonymie, de miroir à glace.

Quant au travail sur la forme, il repose essentiellement sur un jeu phonétique ou graphique dont le résultat est ici l'anagramme - plus ou moins authentique, selon le cas -, ainsi que la paronomase.

Constatons premièrement que l'emploi dans un écrit de ces éléments dits *«textualisables»* n'en fait pas nécessairement des éléments textuels. En réalité, on peut procéder à un simple placage de

ces mots et négliger l'aspect sémantique ou les liens logiques. Ainsi, dans la phrase suivante:

> *«Les yeux de Rémi sont miros sur le bord d'un lac de glace».*

où le scripteur emploie l'adjectif *«miro»* à mauvais escient (comme participe passé plutôt qu'attribut) et ne fait qu'appliquer la consigne qui veut que les éléments des réserves idéelle et matérielle soient utilisés pour bâtir le texte. Il se contente de les parachuter, s'en remettant entièrement à la syntaxe pour légitimer la présence de tel élément, ce qui conduit souvent à l'incohérence.

Donc, pour textualiser ces éléments, le scripteur doit d'abord se préoccuper d'un usage syntaxiquement adéquat, aussi bien que sémantiquement justifié par rapport aux mots voisins (relation à proximité). En ce sens, on peut dire de la phrase suivante qu'elle procède en partie de la textualité:

> *«Rémi est miro; ses yeux ne perçoivent pas la glace qui s'est formée sur le bord du lac».*

Loin d'être récupérés, idéo et matério-sélecteurs sont intégrés dans une relation à proximité. Et bien que leur potentiel de signification ne soit guère exploité, il permet tout de même le respect de la suite textuelle, i.e. une certaine cohérence.

Cependant nous ne pouvons juger des relations à distance des composants de ce fragment de texte; de ce fait, il nous est impossible d'en déterminer la textualité.

Afin de toucher les deux critères permettant de cerner la textualité des constituants d'un texte, nous présenterons l'ébauche suivante: supposons un premier extrait tiré du début d'un récit, et les extraits suivants tirés de passages ultérieurs de ce récit.

«Un roi nommé Rémi, à force de garder les yeux rivés au miroir, s'était fait une réputation de vaniteux...».

- -

Deux pages plus loin, nous retrouvons le roi en ces circonstances:
«Ce matin-là, il s'apprêtait à manger ses oeufs au miroir, lorsque soudain...»

- -

Et à la page suivante:
«Personne ne se doutait qu'il était miro et que pour cette raison, chaque matin, son valet...»

Nous observons ici qu'à partir d'un mot. (miroir) idéo et matério-sélecteurs trouvent place dans le texte non seulement de façon à créer un enchaînement logique, en s'articulant au récit comme aux mots voisins (relation linéaire), mais aussi en renvoyant par leur forme et/ou par leurs sens à d'autres composants plus éloignés (relation translinéaire). La textualité permet donc de resserrer et de multiplier les liens à l'intérieur du texte.

5.2.3.2 Surdétermination.

Ce que nous devons retenir de cette dernière forme d'exploitation des consignes de départ ne

concerne pas que son efficacité à produire du sens, soit à fabriquer du texte, mais aussi son efficacité à tisser tout un réseau de signification(s), soit à organiser le texte.

Ces multiples liaisons ayant cours entre les différents éléments du texte, elles vont constituer ce que nous nommons la *«surdétermination textuelle»*: c'est-à-dire le processus par lequel le choix critérié des composants produit le texte et le conditionne simultanément. C'est ainsi que chaque élément qui arrive au texte, s'il s'inscrit dans une suite logique, n'en demeure pas moins conditionné par un ou plusieurs composants, que ce soit par influence à proximité ou à distance. Par exemple, dans l'exercice d'écriture présenté plus haut, si le roi Rémi est vaniteux, il le doit en partie au fait que son nom soit tiré du mot *«miroir»*. De cette façon un élément peut donc être intégré d'avance à telle partie du texte comme à l'ensemble du récit.

Il s'ensuit que plus le texte progresse, plus il indique, en se référant à ce qu'il intègre déjà, quels éléments seront sélectionnés, ou ce qui adviendra dans le récit.

Il est clair que cette surdétermination peut varier en intensité. Nous la mesurerons aussi bien au nombre d'éléments tirés d'un mot qu'au nombre de liaisons qui unissent ces éléments aux autres constituants du texte. Nous parlerons alors du coefficient de surdétermination; nous le dirons donc faible ou fort selon la puissance des composants du texte (ou des mécanismes dans lesquels ils s'inscrivent) à conditionner les motifs de sa fiction - à déterminer la suite textuelle.

Le coefficient de surdétermination est donc directement proportionnel au degré de textualité de l'ensemble des constituants, c'est-à-dire au nombre de relations linéaires et translinéaires qu'ils établissent à l'intérieur du texte.

FIN

CONCLUSION

6.1 LE REDRESSEMENT POÉTIQUE.

Il apparaît, en guise de conclusion, prudent de revenir sur les quelques éléments discutés jusqu'ici. Puisqu'au su vol, il est plus facile de dégager ce que *«la problématique de l'écriture de fiction»* convoque et comme pratique et comme attitude.

D'une manière générale, après avoir relevé les conditions théorique, idéologique et pédagogique dans lesquelles l'écriture de fiction a pu et a dû s'enseigner, nous avons mis en relief les principes qui, pour pallier les multiples déficiences rencontrées dans le quotidien de cet enseignement, ressortissent à une plus intégrale pratique. Si, en cette circonstance, les concepts de *«création»* et de *«production»* se sont affrontés, ce ne fut pas dans le but de quêter une appropriation - au moyen d'un quelconque coup de force idéologique - de l'imagination des apprentis. Simplement, cette manoeuvre polémique fut mise en place de manière à exhiber, par des positions adverses, les conditions indispensables d'un plein et entier enseignement de l'écriture de fiction. Et, ce, en rapport direct avec l'environnement langagier propice à cet enseignement. Plus précisément ici, cela a dû passer par une sorte de symbiose entre *«La langue de travail»* (celle par laquelle le travail peut s'effectuer) et *«Le travail de la langue»* (celui par lequel la langue peut se réaliser).

Induites, ces quelques positions, pour avoir été livrées sous les angles intersectées de la théorie, de la pédagogie et de l'idéologie, ont semblé autoriser une sorte de légitimité à l'enseignement. On le sait - ce document s'est par trop affairé à le

démontrer - l'écriture de fiction se présente à l'heure actuelle comme une *«activité de service»*. Aussi, sous cette appellation, draine-t-elle nombre de comportements plus ou moins contrôlés. De fait, sans matériaux identifiés, ni travail assigné, le type d'exercice rattaché à son développement n'accède ni à la valorisation ni à la démonstration. Au plus donne-t-il prise, et c'est là que le bât blesse, à une exhibition personnalisée!

Or, ne sont-ce pas là les signes d'une marginalisation consacrée à la hâte..? De celle qui, dans le quotidien d'une classe, arrive mal à tolérer la concurrence entre les matières enseignées, et encore moins à ventiler une précise évaluation en regard des matériaux déployés. À telle enseigne que, pour la majorité d'entre les enseignants(es), parler d'écriture orientée à la faveur de la *«fiction»*, c'est toujours se tenir en marge de ce qu'il conviendrait, côté apprentissage, d'appeler une *«formation»*.

Ce qui est ici matière à redressement.

Et ce redressement on le voudra *«poétique»*. C'est-à-dire au terme d'une science qui, pour revendiquer à la fois une démarche et des connaissances associées à *«toute théorie interne de la littérature»*, en arrive à considérer tant la stricte *«compréhension»* des mécanismes régissant l'écriture de fiction, que, individuelle ou collective, leur *«production»*.

Mettant à profit les champs intersectés de la théorie et de la pratique, comme ceux, complémentaires, de la lecture et de l'écriture, le

redressement visera d'une manière plus spécifique deux ordres d'activités:

a) les activités de *«production»*: que l'on voudra associées aux exercices d'*«écriture»* proprement dits; au sens où ils s'effectuent selon des techniques spécifiques à ce type d'intervention;

b) les activités d'*«amélioration»*: que l'on voudra identifiées aux exercices de *«réécriture»*, et qui, comme telles, revendiqueront elles aussi des techniques propres à leurs modalités d'intervention.

Organique donc à ce qui déjà fut esquissé dans le parcours tracé jusqu'ici, la suite va proposer un programme régulé d'*«action scripturale»*. En manière de confirmation, mais aussi de conformation au présent document, ceux à venir auront pour tâche de distribuer les accommodements appliqués d'usage. Ainsi prévus, ils pourront édifier le ou les lieu(x) propice(s) à l'épanouissement d'une activité langagière orientée à la faveur de l'écriture de fiction.

Cette adresse matérielle, dont les débouchés naturels seront tantôt l'objectivation, tantôt l'évaluation, motivera, via certaine discrimination dans l'approche, les appuis les plus sûrs pour contrer l'état de pénurie chronique en matière d'écriture de fiction. Là, en effet, se trouveront, tantôt regroupés, tantôt dispersés, les ingrédients nécessaires à une décente pratique pédagogique. Inducteurs ou conducteurs, ces ingrédients accepteront la distribution suivante:

1- mesures théoriques: par lesquelles des appuis de connaissances seront pour chaque exercice dispensés;

2- étapes d'apprentissages: selon lesquelles l'écriture s'acquerra progressivement, comme si elle faisait partie d'un plan de leçon;

3- opérations langagières: grâce auxquelles divers attributs rhétoriques marqueront le traitement de la matière;

4- exercices d'approche: où, traduit à la faveur de l'écriture puis de la réécriture, un parcours matériel de base s'édifiera;

5- modalités d'objectivation: à compter desquelles diverses stratégies de distanciation permettront de considérer le travail en cours;

6- grilles d'évaluation: à partir desquelles une série de critères autorisera une manière de jugement, tant sur le mode de production que sur le produit fini;

7- exercices de renforcement: en rapport avec lesquels se joueront, en périphérie divers exercices venant appuyer la démarche de base.

Soit au bilan, un ensemble d'ingrédients susceptibles de satisfaire tant les exigences pédagogiques des maîtres que celles, pragmatiques, des apprentis.

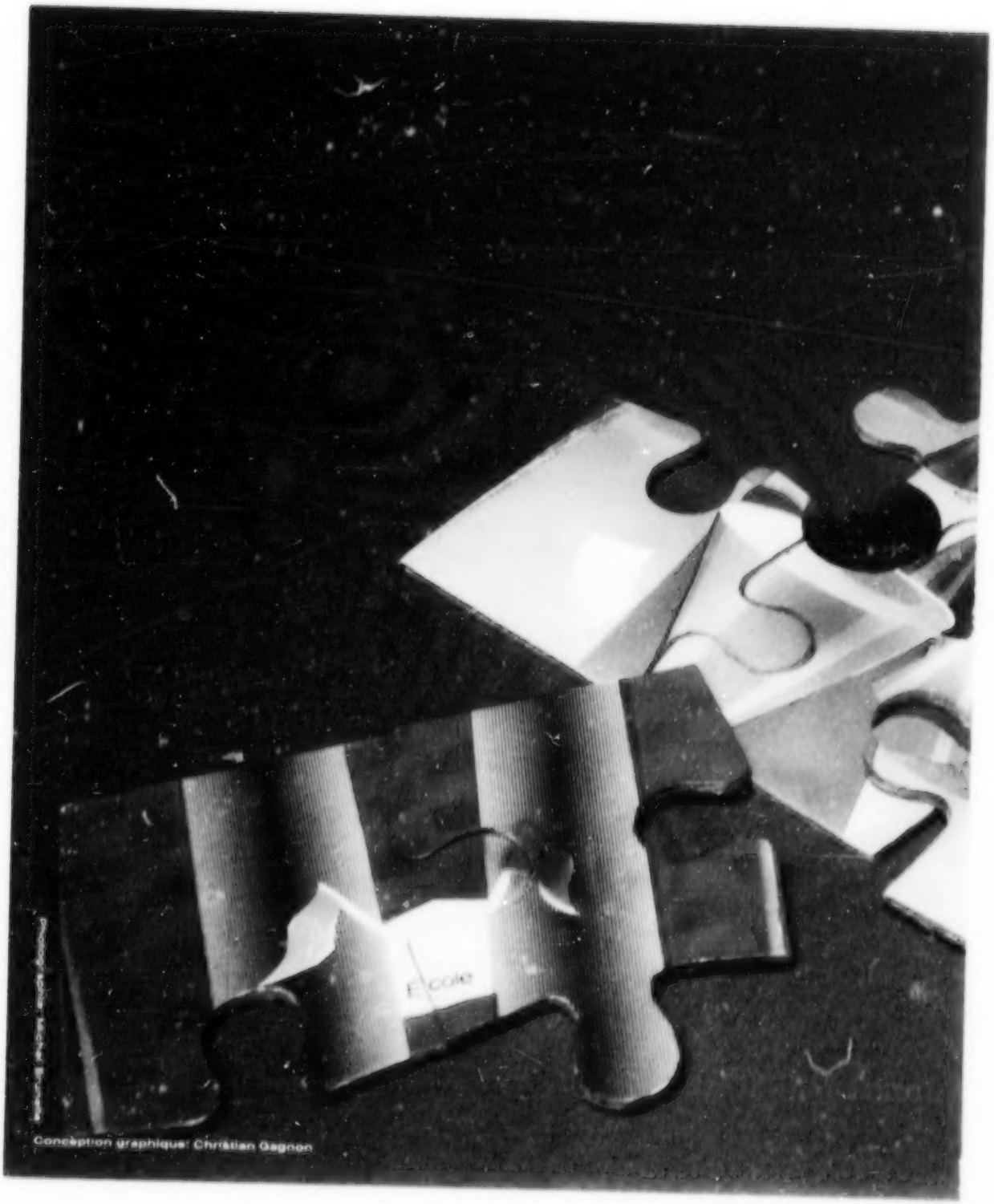
BIBLIOGRAPHIE

RICARDOU, Jean,
- «Ecrire en classe», Pratiques, no 20, juin 1978.

- «Nouveaux problèmes du roman», Seuil, 1978.

- «Le texte survit à l'excité», Texte no 2, Toronto, 1983.

ORIOL-BOYER, Claudette,
- «Lire pour écrire», Pratiques, no 26, mars 1980.


Conception graphique: Christian Gagnon